



Andreia Daniela Ribeiro Rodrigues

**A AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE DESENHO A - UMA
RETROSPETIVA DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO**

RELATÓRIO DE MESTRADO

ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO

DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Faculdade de Belas Artes

2016

Autor:

Andreia Daniela Ribeiro Rodrigues

Título:

A AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE DESENHO A - UMA RETROSPECTIVA DO
ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto,
para obtenção do grau de Mestre.

Orientado por:

Alexandra Sá Costa

Professora Cooperante:

Lídia Castro

Escola de Estágio:

Escola Secundária da Maia

RESUMO

A avaliação apresenta-se como uma prática constante no contexto escolar. Os professores emitem juízos de valor em relação ao trabalho e às atitudes do aluno, contudo é a vertente classificadora da avaliação que continua a prevalecer sobre uma perspetiva de avaliação orientadora. Mas, avaliar é um processo tão complexo que quando praticado corretamente pode transportar consigo inúmeras aprendizagens. Especificamente, numa disciplina como a de Desenho considero essencial questionar algumas das metodologias de avaliação utilizadas, mas, consequentemente, pôr em prática outras.

Deste modo, tendo em vista a procura de práticas avaliativas que se encontrem ao serviço das aprendizagens da referida disciplina, procurei no estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária da Maia, implementar um processo de avaliação onde o foco está no processo de aprendizagem do aluno, do qual resultou um portfólio individual. Neste seguimento, após clarificar o conceito de avaliação, são narradas algumas experiências vividas no quotidiano educativo, que me permitiram aprofundar uma reflexão em torno da avaliação da disciplina de Desenho A. Concluindo desta forma, que este é um processo que exige tempo para compreender e valorizar a pertinência dos referidos métodos de avaliação, num processo de aprendizagem do Desenho.

Importa ainda referir, que o presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, representa o culminar de dois anos de formação que possibilita a obtenção da habilitação para a docência, no grupo disciplinar em que a referida disciplina se enquadra.

ABSTRACT

The evaluation is presented as a constant practice in the school context. Teachers issue value judgments regarding the work and attitudes of the students, yet it is the classification aspect of the assessment that continues to prevail on the prospect of a guiding evaluation. However assessing is such a complex process that may bring along several learnings, when properly applied. Particularly, in a subject like Drawing, I consider essential to question some of the evaluation methodologies most commonly used but, at the same time, to propose and implement new ones.

Thus, in order to seek these assessment practices that are a key part of the discipline learning, I tried with my curricular internship developed in the Secondary School of Maia, to implement an evaluation process where the focus is in the student learning process, which resulted in an individual portfolio. Following this and after clarifying the concept of evaluation, some experiences are narrated in a daily educational context, which allowed me to deepen the reflection on the assessment of the Drawing A discipline. Concluding, this is a process that demands time to understand and to value the relevancy of the cited methods of evaluation, in a Drawing learning process.

It should also be noted that this report, prepared as part of the Master's in Visual Arts Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, is the culmination of two years of training that enabled the achieving qualification for teaching in the subject area where the discipline belongs to.

RÉSUMÉ

L'évaluation est présentée comme une pratique courante dans le milieu scolaire. Les professeurs émettent des jugements de valeurs par rapport au travail et aux attitudes des élèves. Cependant, ce sont les critères d'appréciation qui prédominent sur la forme de l'évaluation. Mais l'examen est un processus complexe que lorsqu'il est utilisé à bon escient, il peut apporter de nombreuses connaissances. Plus spécifiquement une matière comme le dessin, remet en question certaines méthodes d'évaluations utilisées, donc de mettre en pratique d'autres systèmes d'évaluations.

Ainsi, j'ai en vue de trouver des critères d'évaluations qui sont en lien avec l'apprentissage de la matière, j'ai recherché la pratique de l'enseignement développé à l'école Secondaire de Maia, pour mettre en œuvre un projet d'évaluation où l'accent est porté sur le processus d'apprentissage des élèves, par le biais d'un portefeuille d'individu. Par la suite, après avoir clarifié le concept d'évaluation, ils aient raconté quelques expériences vécues dans le quotidien éducatif, qui m'ont permis d'approfondir une recherche autour de l'évaluation de la matière du dessin A. La fin de cette façon, que ceci est un processus qui exige du temps pour comprendre et estimer la pertinence des méthodes d'évaluation renvoyées, dans un processus d'apprentissage du Dessin.

Il convient également de noter que le présent rapport, préparé dans le cadre du master en arts visuels d'enseignements dans le 3^e émet cycle de l'enseignement de base et l'enseignement secondaire, est l'aboutissement de deux années de formation qui ont permis la réalisation de la qualification pour l'enseignement, dans le groupe de matières dans lequel ledit sujet tombe.

AGRADECIMENTOS

Um especial obrigado à Professora cooperante Lúdia Castro pela forma carinhosa como me recebeu, pela partilha e profissionalismo com que me envolveu no seu espaço de trabalho e, sobretudo, pela amizade.

À Professora Alexandra Sá Costa, pelo acompanhamento, pelas sugestões, pela perseverança, paciência, apoio e compromisso ao longo deste processo.

Aos alunos das turmas do 10ºP e do 11ºL, pelos momentos de partilha de reflexões, opiniões e experiências que me proporcionaram.

À Escola Secundária da Maia, pela simpatia com que me voltou a receber.

A todos os Professores e Professoras do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

À minha família pelo apoio incondicional.

Aos meus grandes e fiéis amigos, por tudo.

ÍNDICE	
RESUMO	5
ABSTRACT	6
RÉSUMÉ	7
AGRADECIMENTOS	8
INTRODUÇÃO	11
CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO.....	17
CAPÍTULO I	23
A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	23
A evolução do conceito de avaliação	24
A Avaliação sob o olhar dos alunos	30
A Avaliação na disciplina de Desenho A.....	37
O Desenho enquanto prática	37
O Desenho enquanto disciplina.....	40
A Avaliação sumativa/formativa proposta no programa.....	41
CAPÍTULO II	47
AVALIAR O PROCESSO – UMA INVESTIGAÇÃO BASEADA NA PRÁTICA	47
A metodologia de avaliação desenvolvida no estágio pedagógico.....	48
A 1ª proposta do meu processo	52
O Projeto de Trabalho	59
A proposta da Professora Lídia	61
A planificação do projeto RETRATOS	63
A proposta de trabalho nº1	65
A Proposta de trabalho nº2	71
A Proposta de trabalho nº 3	73
O desenvolver da proposta nº3	75
Uma prática de Autoavaliação e Heteroavaliação	83
CAPÍTULO III	86
O PORTFÓLIO - UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO QUE RECONSTRÓI O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	86
Apresentação do Portfólio	87
Avaliar o Portfólio	89
A implementação do Portfólio na turma	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
BIBLIOGRAFIA.....	97
ANEXOS	101
ANEXO 1 Propostas de Trabalho	102
ANEXO 2 Exercícios das propostas de trabalho.....	108

INTRODUÇÃO

Com base em conceitos teóricos abordados ao longo do mestrado, nas diversas unidades curriculares, e tendo em conta todas as experiências vividas na primeira pessoa enquanto estagiária na Escola Secundária da Maia, apresento aqui um conjunto de perspetivas com o objetivo de problematizar a uma serie de questões relacionadas com a metodologia de avaliação da disciplina de Desenho A.

Tendo em conta que este é um assunto predominante no campo pedagógico da sociedade contemporânea importa, neste sentido, clarificar alguns discursos relativos à avaliação, uma vez que se apresentam distintos. Assim, é relevante lembrar que a avaliação assume um papel significativo no processo educativo dos alunos, pois além de fornecer informações essenciais ao desenvolvimento do estudante permite também intervir a qualquer momento no sentido de modificar metodologias de trabalho para que o aluno alcance uma aprendizagem de qualidade. Porém, para que a avaliação seja entendida e utilizada de acordo com esta perspetiva construtivista, é necessário refletir sobre ela e perceber que aprender não é um processo linear. Pelo contrário, o processo de ensino e aprendizagem é bastante complexo e está em constante (re)construção, por isso mesmo, exige dos intervenientes uma relação pedagógica assente na comunicação.

Posto isto, com o intuito de esclarecer o leitor acerca do que me moveu, procuro nesta fase apresentar um enquadramento que clarifique e justifique a escrita aqui desenvolvida. Assim, parece-me pertinente referir que este caminho se inicia na escola acima referida mas ainda enquanto aluna do Ensino Secundário no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

Confesso que, desde aí, a avaliação do desenho é algo que desperta em mim imensas questões para as quais, na maior parte das vezes, não procurei resposta com receio de sair prejudicada. Admito que a divulgação dos resultados, no final de cada período letivo, constituíam sempre um momento de surpresa, não pelo facto de ser o que considerava, na altura, uma boa ou má nota mas sim porque não entendia de que forma o professor tomava tal decisão. Chegava a questionar-me, muitas vezes, se seria através de práticas de

comparação dos trabalhos realizados pelos alunos sobre os quais o professor, mediante os seus gostos, atribuía os melhores resultados àqueles que, para ele, eram os melhores trabalhos. Ou então talvez se tratasse de uma questão de relacionamento entre professor-aluno, isto é, dependendo da simpatia exagerada e por vezes falsa que era demonstrada, seria possível alcançar o fim desejado. Talvez a avaliação se centrasse apenas no trabalho desenvolvido por cada aluno, porém era evidente uma falta de comunicação, de tal forma significativa, que as metodologias de avaliação usadas nem sempre estavam ao alcance de todos os intervenientes.

O facto de no ensino secundário ter tido dois professores com metodologias completamente diferentes no que diz respeito ao momento de avaliação da disciplina de Desenho, incentivou-me também a abordar este tema. Num dos casos a avaliação, para mim, apresentava-se satisfatória mas igualmente injusta quando comparada com a restante turma, pois todos os alunos eram classificados com valores compreendidos entre o 18 e o 20, classificação essa que era atribuída mediante a visualização dos trabalhos propostos quando finalizados. O nível ainda hoje me parece exagerado, tendo em conta o trabalho que era desenvolvido e não o digo com o intuito de desvalorizar o que era feito mas, neste contexto, o empenho que era atribuído a cada proposta revelava-se irrisório, pois uma classificação elevada era garantida no final de cada período letivo. E por isso, a metodologia de avaliação nunca chegou a ser questionada porque de um modo geral, todos se revelavam bastantes satisfeitos com as notas que haviam sido atribuídas. Contudo, esta situação gera por vezes conflitos, pois a dedicação que é atribuída a cada trabalho, dependendo de aluno para aluno, não é valorizada uma vez que a média da turma se apresenta sempre alta e baseada no concluir de um trabalho final. Ou seja, de um modo geral, o processo de aprendizagem do aluno fica praticamente estagnado e acomodado à certeza de uma boa classificação, contrariando, a meu ver, um dos propósitos da avaliação. Certo é que, neste caso, trata-se apenas de classificação uma vez que, este era um procedimento inquestionável e repetitivo realizado apenas com o intuito de regular e validar as práticas através de um determinado número.

Porém, no ano seguinte, o professor da disciplina mudou e a metodologia de avaliação também e apesar de não se focar apenas nos trabalhos finais, este procurava ter em consideração as autoavaliações de cada trabalho. Contudo esta reflexão era feita por escrito e condicionada à defesa de uma classificação perante determinados critérios de avaliação para cada proposta. Neste sentido, foram poucos os resultados que se mantiveram no valor atribuído no ano letivo anterior, dado que grande parte dos alunos baixou relativamente a nota. Mas isto não se revelou uma surpresa para a turma, algo que a meu ver é um sinal da consciência quanto aos resultados que eram atribuídos. Perante esta situação, o empenho e dedicação relativamente à disciplina aumentou significativamente para que as classificações elevadas pudessem novamente ser alcançadas.

Assim, já no decorrer do 12º ano, o meu pensamento centrava-se no facto da avaliação depender de professor para professor, isto é, se para um indivíduo determinado trabalho pode ser excelente para outro o mesmo trabalho pode apresentar-se como algo insatisfatório. Desta forma, a avaliação do exame final da disciplina de Desenho A apresentava-se quase como uma questão de sorte pois dependia exclusivamente do professor que o iria avaliar, desvendando assim uma nova preocupação. Chegada a altura do exame nacional, propus-me fazer as duas fases da prova, na segunda com o intuito de conseguir obter um resultado mais alto na classificação final. No entanto, apesar de na altura ter considerado que o segundo exame foi desenvolvido de forma mais positiva, certo é que o resultado foi pior do que o da primeira fase. Algo que me fez efetivamente ponderar se este resultado dependia exclusivamente do meu trabalho ou também da pessoa que o avalia. Isto fez-me perceber que a lacuna que despoletou todas estas dúvidas se prendia com a falta de comunicação no momento da avaliação.

Mas estas e outras questões relacionadas com a avaliação do desenho ficaram pendentes até à data que considere a hipótese de me dedicar ao ensino de artes visuais. Este caminho tinha uma ligação intrínseca com a avaliação, por isso estas questões deveriam ficar resolvidas, compreendidas e se possível solucionadas, com o intuito de, enquanto docente, não proporcionar aos alunos as dúvidas que eu própria senti como aluna.

Do meu ponto de vista, a avaliação deveria resultar de um processo claro, alicerçado na comunicação para que não gerasse incertezas quanto ao que fazemos. Deste modo, para que o exercício de avaliação seja algo coerente para os intervenientes, é necessário que os alunos compreendam todas as falhas e progressos do seu processo de aprendizagem, de modo a refletirem em torno de uma autoavaliação. Assim, mais do que traduzir este processo numa classificação final, importa ativar uma vertente orientadora essencial ao progresso da aprendizagem na sala de aula. Através desta metodologia, é possível acompanhar o percurso do aluno e incentivá-lo a novas descobertas tendo por base um diálogo construtivo. De acordo com este acompanhamento, considero que a avaliação se torna um procedimento evolutivo e fundamentado nas práticas, que não é independente do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das memórias do meu passado escolar parecerem básicas para justificar a escolha do tema a abordar, para mim revelou-se fundamental aprofundar e compreender as questões inerentes à avaliação das aprendizagens pois, do meu ponto de vista, o meu papel enquanto professora será também moldado pelo meu posicionamento e práticas relativamente a essa questão.

Este trabalho só foi possível ser concretizado devido ao espaço de questionamento proporcionado no decorrer da minha formação no Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Aqui foi possível refletir sobre a avaliação no contexto escolar e também criar um espaço para desenvolver práticas pedagógicas com o intuito de encontrar caminhos que permitissem responder à questão “Como avaliar o desenho?” e, neste sentido, refiro-me ao desenho enquanto prática e processo e não como objeto finalizado. No entanto, esta não se trata de uma procura de verdades absolutas, nem de soluções brilhantes, mas sim de um questionamento de práticas neste campo educacional. Logo, a finalidade deste relatório não é encontrar uma solução única e correta, mas sim descobrir saídas distintas para a prática de avaliação na disciplina de Desenho A.

Assim, com o intuito de ampliar o entendimento sobre o assunto e responder à questão já referida, procurei desenvolver uma leitura e uma escrita fundamentada em diversos autores que me permitissem clarificar algumas ideias referentes ao conceito da avaliação. Com isto, pretendo desconstruir uma

perspetiva da avaliação geralmente associada a um processo de medida, assente, de forma exclusiva, na soberania do professor. Por isso, neste trabalho, a avaliação não é independente do processo de aprendizagem, quer isto dizer, que não corresponde a um ato isolado sem atores nem contexto. Neste sentido, a avaliação desenvolve-se com base na atividade quotidiana da sala de aula, todas as aprendizagens e dificuldades vividas são elementos fundamentais de um processo que requer ser interpretado e analisado pelos alunos e professor. Desta forma, a avaliação é realizada em função da aprendizagem, pois permite que cada docente contribua para a superação das dificuldades e auxilie o aluno a atribuir sentido às diferentes aprendizagens, agindo, deste modo de um ponto de vista formativo.

Assim, no processo de estágio, surgiu a pertinência de construir um instrumento de avaliação que corporizasse estes pressupostos e permitisse salientar a dimensão processual da aprendizagem, nomeadamente o portfólio. A construção, discussão e análise do mesmo com os alunos permitiu obter uma visão holística de todo um percurso e ao mesmo tempo possibilitou ao aluno tomar consciência do seu processo de aprendizagem.

O presente relatório é organizado em três capítulos que se complementam. O primeiro centra-se na abordagem teórica da avaliação em contexto escolar com o objetivo de contextualizar a área sobre a qual incidiu trabalho de estágio.

No segundo capítulo, através do relato da experiência de estágio na Escola Secundária da Maia, apresento uma experiência de avaliação enquanto processo. Em particular, é apresentada e discutida a importância da participação do aluno na construção de um projeto de trabalho, no sentido de tornar o processo de aprendizagem significativo e perceptível para que todos o possam analisar e avaliar. É dada particular atenção às práticas desenvolvidas na sala de aula, aos seus significados e implicações, ressaltando sempre que a avaliação pode ser pensada e concebida de forma articulada com as aprendizagens realizadas.

No terceiro e último capítulo especifica-se um instrumento de avaliação – o portfólio – que visa promover uma visão global do trabalho desenvolvido pelo

aluno na disciplina de Desenho A, bem como propiciar que o aluno desenvolva uma autorreflexão em torno das suas aprendizagens a qualquer momento.

Esta escrita é ainda complementada com diferentes perspetivas, manifestadas por distintos intervenientes, no decorrer do estágio pedagógico. Ao longo do relatório estão presentes diversas anotações nomeadamente excertos do diário, frases mencionadas pelos alunos durante as aulas e passagens retiradas dos inquéritos realizados.

Importa ainda referir que esta escrita não se assume como uma conceção de ideias definitivas, pelo contrário, deixa em aberto uma investigação possibilitando outras inquietações futuras.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

O estágio pedagógico decorreu na Escola Secundária da Maia e foi supervisionado pela professora cooperante Lúcia Castro, responsável por lecionar a Disciplina de Desenho às turmas do 10ºP e 11ºL, do curso científico-humanístico de Artes Visuais. O estágio iniciou no dia 5 de Outubro de 2015 e praticamente não foi necessário recorrer a morosas apresentações, pois aquela escola já me era bastante familiar.

Aliás, assim que voltei a entrar naquele espaço nada parecia estranho. Os corredores, as salas, os professores, os funcionários, só os alunos mudavam porque não reconhecia nenhuma cara. Naquele dia, tive a sensação que recuei no tempo, caminhava em direção à sala de desenho e observava atentamente o que me rodeava, constatando que tudo se mantinha exatamente igual e já haviam passado mais de quatro anos. Enquanto aluna do curso de artes, tive oportunidade de experienciar as instalações da antiga escola, mas também as novas após as obras de requalificação. E tal permitiu-me ter um termo de comparação, para considerar o novo edifício despido de qualquer personalidade. Não havia nada que distinguisse o corredor do pavilhão direcionado para as artes daquele que era atribuído exclusivamente às ciências. Isso era algo que me inquietava já enquanto aluna, pelo simples facto, das paredes do edifício serem imaculadas a ponto de ser recusada qualquer intervenção. Enquanto pelo contrário, o antigo edifício das artes era preenchido por intervenções artísticas feitas pelos alunos tanto no exterior como no interior.

Apesar de considerar que a escola tem ótimas condições, sabia exatamente algumas das fragilidades que me esperavam no que diz respeito ao ensino das artes. Refiro-me à adequação das instalações às necessidades que cada disciplina deste curso exige. Nomeadamente, salas que deveriam ser maiores para que, numa turma de 30 alunos, todos tivessem um espaço de trabalho apropriado para poder desenhar; espaços de arrumação que se revelavam demasiado pequenos, dificultando muitas vezes o resguardo de material e de trabalhos dos alunos; a falta de lavatórios nas salas; de cavaletes em boas condições de trabalho e em número suficiente para uma turma

completa; recursos informáticos inexistentes; etc. E outras lacunas que fazem toda a diferença para quem desfruta destes espaços diariamente.

No entanto, assim que soube que este seria um possível local de estágio, agradou-me imenso a ideia de poder voltar a trabalhar, mas agora ao lado, daqueles que foram meus professores, inclusive a Lídia. Mas, confesso que antes de iniciar este caminho, era consumida por algumas inquietações acerca das vantagens e desvantagens em escolher um lugar que já conhecia. Mas, como o meu foco de interesse se ligava com a avaliação, considerei ser interessante poder fazer esta analogia entre o que já tinha experienciado naquele local enquanto aluna e poderia agora alcançar enquanto estagiária.

Naquela segunda-feira, a professora Lídia apresentou-me às duas únicas turmas que tinha. Decidi acompanhar ambas, pois considerava ser do meu interesse pessoal e de estudo, experienciar o máximo de situações relacionadas com a avaliação na disciplina de desenho. E neste caso, pareceu-me desde início, que estava perante duas turmas completamente distintas das quais poderiam resultar reflexões e problemáticas díspares.

Senão vejamos: a turma do 10ºP é constituída por 29 alunos/as, dos quais 20 são raparigas e 9 são rapazes. A professora Lídia tinha a direção de turma deste grupo, o que me permitiu acompanhar mais aprofundadamente todas as situações que iam surgindo, ou seja, não só reuniões intercalares; reuniões de avaliação; reuniões de pais; etc., mas também ocorrências no que respeita à vida pessoal dos alunos; às relações entre alunos da turma; às relações entre alunos e professores e dos alunos com a escola. A meu ver, esta revelou-se uma experiência fundamental para ter perceção da quantidade de dificuldades que vão surgindo ao longo do ano e acabam por afetar a disciplina que o diretor de turma se encontra a lecionar pois, não havendo no horário um espaço com os alunos, destinado à resolução de situações da direção de turma, era inevitável que se tratasse nas aulas de desenho os assuntos pendentes. Muitas vezes, a professora Lídia referia que em tantos anos de trabalho, nunca tinha tido uma turma assim. Certamente, estava a ter em conta os problemas pessoais que os alunos traziam consigo para dentro da sala de aula e que se multiplicavam em mais complicações para o diretor de turma, que procurava ajudar cada um individualmente. No entanto, este revelou-se um ponto fulcral para perceber

determinadas posições que um professor pode manter face aos diversos problemas que cada aluno tem, quer a nível pessoal ou na sua vida académica.

Quanto à turma, de um modo geral, pareceu-me desde início ser pouco comunicativa. Talvez por não se conhecerem entre eles, por no ano anterior terem frequentado turmas e escolas diferentes, ou até pelo ensino secundário se tratar de algo novo. No primeiro dia de estágio, a professora cooperante formalizou as apresentações dizendo “Esta é a Andreia, a vossa nova professora.”, Criou-se ali um silêncio constrangedor que ao mesmo tempo me pareceu de aceitação e assimilação da situação, porque pelo meu aspeto, facilmente poderia ser mais uma aluna. Mas, assim que houve oportunidade, uma aluna apresentou-se e perguntou-me se era estagiária. Nesse momento, esclareci que era uma professora estagiária e pretendia frequentar as aulas de Desenho A no âmbito do estágio que me encontrava a realizar para o mestrado em que estava inscrita. Foi deste modo que a relação com a turma foi sucedendo de forma natural.

Procurei adaptar-me àquele lugar de estagiária, integrar-me naquele cenário de sala de aula, para que a minha presença fosse algo normal para os alunos. Em conversa com a professora cooperante chegamos à conclusão que, de ambas as partes, não havia qualquer interesse em ficar apenas a observar. E por essa razão, desde início que comecei a circular pela sala com o intuito de conhecer melhor os alunos e também para poder auxiliar na orientação dos trabalhos que executavam. No entanto, esta era uma turma bastante grande e tornava-se difícil dar resposta a todas as solicitações que faziam, principalmente na aula de quarta-feira (14:20-16:45h), onde estavam presentes os 29 alunos. Mas com a divisão da turma em turnos à segunda-feira (8:25-10:55h) e à quinta-feira (9:10-11:40h) foi possível gerir bem o tempo e conseguir chegar a todos os estudantes. Foi no decorrer desta rotina escolar que começaram a surgir laços que me permitiram conhecer melhor as pessoas, o que facilitou o trabalho a desenvolver na sala de aula.

A turma do 11ºL, composta por 21 alunos, não mostrou tanta surpresa em acolher estagiárias na sua sala de aula, pois no ano anterior já tinham experienciado tal situação, não representando grande novidade para eles. Desde modo, revelaram, desde início, uma grande facilidade em comunicar entre

colegas e também comigo. É certo que a turma já se conhecia do ano anterior, já tinham trabalhado um ano letivo em conjunto o que lhes permitiu criar amizades, visíveis muitas vezes nos grupos de trabalho. Se na turma anterior o processo de aceitação foi mais demorado, nesta turma tornou-se algo mais simples. No entanto, o método foi exatamente o mesmo, procurei intervir e auxiliar na orientação dos trabalhos que tinham em mãos. Destes momentos, resultavam conversas não só ligadas ao ensino das artes mas também a dimensões extra escolares, possíveis de manter com os alunos individualmente ou em grupo.

A relação com esta turma tinha algo de diferente, que calculei estar relacionado com a experiência que tiveram com os estagiários anteriores. Pois, enquanto na turma do 10ºP sentia que os alunos me viam como uma professora-estagiária, na turma do 11ºL além dessa vertente viam também uma de estagiária-aluna. Como sabiam que não tinha qualquer experiência de docente, abordavam-me várias vezes no sentido de me sugerir formas de gerir as aulas de desenho quando as lecionasse. Sugestões essas que se prendiam não só com a habilidade de lidar com uma turma, mas também metodologias de trabalho e propostas a dinamizar. Percebi que estes discursos surgiam, também, como um ato de revelar o que sentiam acerca do trabalho que estava a fazer. Isto é, quando a proposta de trabalho não lhes agradava, procuravam dizer-me de forma subtil que aquele era o tipo de trabalho no qual não deveria investir, ou então, procuravam-me com o objetivo de lhes esclarecer a pertinência do que lhes tinha sido proposto. Estes diálogos permitiram-me, muitas vezes, refletir em torno do que deveria então ser feito com os alunos. Como deveriam ser planificadas as aulas? E que metodologias deveria usar?

Nesse sentido, procurei desenvolver com as duas turmas uma relação que valorizasse uma metodologia dinâmica assente nas necessidades intelectuais, morais e cívicas dos alunos, isto é, tendo em conta as motivações e os estímulos que conduzem cada indivíduo e que, quando não reconhecidos, podem condicionar as atitudes e os comportamentos. No entanto, este princípio não implicava que cada aluno aprendesse exclusivamente aquilo que lhe interessava. Pelo contrário, o objetivo era encontrar caminhos que fizessem

despertar o interesse do aluno sobre aquilo que anteriormente não tinha importância.

Considero que esta é uma dinâmica que pode contribuir para o progresso profissional de qualquer professor pois, partindo do princípio que dedica sistematicamente um determinado tempo para se atualizar com os alunos e investir na reflexão pedagógica, deixará de estar preso exclusivamente aquilo que adquiriu no curso. Por essa razão, considerei interessante o facto de os alunos, de vez em quando, tecerem comentários ou sugestões quanto às práticas pedagógicas que deveria ou não implementar, pois tais situações permitiram, ao longo do estágio, fazer uma análise retrospectiva sobre a minha função de estagiária/professora, de modo a retirar conclusões acerca dos erros e dos progressos. Esta colaboração resultou numa espécie de autoavaliação/heteroavaliação que me permitia analisar e perceber sempre que havia necessidade de uma mudança nas metodologias de trabalho.

Para clarificar este processo, procurei escrever regularmente um diário pessoal que me ajudasse a refletir acerca dos momentos vividos no estágio. Uma escrita que não se prendia com a descrição exaustiva das diferentes situações que iam surgindo, mas acima de tudo, que me permitisse pensar e compreender de que forma estava a abordar cada momento e a perspetiva dos alunos acerca do mesmo. Este exercício revelou-se um confronto entre o que experienciei no passado e posso agora refletir no presente. Permitiu-me reconhecer algumas inquietações com base nos registos que fui fazendo, que refletiam o meu modo de ser e pensar nas diversas situações. Deste modo, foi possível chegar às questões que me interessavam aprofundar, persistindo numa análise sistemática sobre o que estava a viver e me permite agora escrever.

Mas, o diário construído traduziu-se sobretudo num espaço de liberdade onde além da escrita, esteve sempre presente o desenho. Os registos elaborados traduziam, maioritariamente, ao meu ponto de vista face ao posicionamento da turma nas diversas situações, ou seja, ilustrações de momentos da sala de aula. Mas, também, resultavam do ato voluntário de me propor fazer os exercícios que eram sugeridos.

De um modo geral, este resultou num espaço de ensaio do pensamento, que no decorrer do estágio me acompanhou e auxiliou a mobilizar conhecimentos e a registar o meu processo entre o pensar e o fazer.

CAPÍTULO I

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A evolução do conceito de avaliação

A avaliação está desde sempre relacionada à atividade humana, de tal forma, que a história da sua evolução se apresenta bastante longa. No entanto, o conceito de avaliação tal como o conhecemos no presente, possui um passado relativamente recente, com pouco mais de um século, desenvolvido na Escola Pública de Massas. As distintas concepções sobre a avaliação desenvolvidas até aqui marcaram diversas gerações e variadas instituições, nomeadamente a escola. Mas, embora não se alcance uma unanimidade quanto aos discursos de descrição desta evolução, é possível destacar quatro concepções que convergem perante o ponto de vista de diferentes autores. Isto é, segundo Guba e Lincoln (1989) existem quatro gerações de avaliação que se encontram relacionadas com os contextos históricos e sociais da época, tendo surgido em função dos objetivos a alcançar ou das convicções filosóficas que os diversos intervenientes desta prática assumiam. Contudo, estas concepções foram sofrendo alterações e tornaram-se cada vez mais complexas e sofisticadas.

Na primeira geração de avaliação, intitulada por Guba e Lincoln “Geração da medida” predominava a transposição didática. Isto é, segundo Pinto e Santos (2006), ensinar significava transmitir o saber da forma mais adequada, e aprender consistia em reter o saber transmitido sendo capaz de o reproduzir tal como foi ensinado. Este era um processo centrado no professor, qualquer dificuldade de aprendizagem era defeito do próprio aluno, dado que o professor era um profissional de transmissão de saberes. Neste contexto, a avaliação era comum no final de cada período de ensino, sendo o principal instrumento de avaliação o teste¹ escrito, realizado individualmente e em tempo limitado, e o foco de avaliação incidia no saber ou não da resposta correta sobre um determinado assunto. Perante este ponto de vista, “a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, através de testes bem construídos, permitia medir

¹ “A inspiração para esta concepção vem dos testes destinados a medir a inteligência e as aptidões que se desenvolveram em França por Alfred Binet e que vieram a dar origem ao chamado coeficiente de inteligência, resultante do quociente entre a «idade mental» e a «idade cronológica» das pessoas. Este tipo de «testes mentais» foi largamente utilizado para fins de recrutamento, encaminhamento e orientação de jovens para as forças armadas e acabaram por se tornar cada vez mais populares nos sistemas educativos nos primórdios do século XX” (Fernandes, 2004:10)

com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos.” (Fernandes, 2004:10).

Deste modo, os resultados produzidos serviam essencialmente para medir e comparar as reproduções dos alunos entre si, permitindo ao professor hierarquizar a turma. A presença do erro era considerado na avaliação como um défice ou sinal de ignorância do aluno, sendo este o único responsável pelo seu insucesso. Assim, “a avaliação aparece então neste quadro pedagógico como um meio de verificação e controle da aprendizagem dos alunos (...) este modelo pedagógico reforça uma avaliação centrada na medida dos resultados do programa [e] vem emprestar à avaliação uma legitimidade científica.” (Pinto e Santos, 2006:18)

Perante esta perspetiva, a participação do aluno neste processo é praticamente nula, pois importa apenas quantificar as aprendizagens prevalecendo a função sumativa, classificativa e seletiva da avaliação. Contudo, como refere Fernandes, apesar destas concepções serem “características desta geração ainda se mantêm e têm considerável influência nos sistemas educativos actuais. (...) Em termos práticos, de sala de aula, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que a administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados.” (2004:10).

A segunda geração da avaliação surge em contestação da avaliação como medida, isto é visa superar algumas limitações da primeira geração. Assim sendo, concluiu-se que avaliar apenas os resultados obtidos pelos alunos se revelava limitador, pois existem outros fatores que devem ser considerados na avaliação, de modo a torná-la mais objetiva, fidedigna e válida. Quer isto dizer, que o exame, enquanto procedimento de avaliação, veio evidenciar a debilidade e falta de rigor científico, pelo que se procurou concetualizar e praticar a avaliação de outra forma. Segundo Pinto e Santos (2006), após Ralph Tyler² desenvolver uma investigação sobre os efeitos dos currículos nos resultados dos alunos concluiu que o currículo se deveria organizar por objetivos. Deste modo,

² “Investigador e avaliador norte-americano, é referido como tendo tido uma grande influência nesta geração pois foi ele quem, pela primeira vez, se referiu à necessidade de se formularem objectivos para que se pudesse definir mais concretamente o que se estava a avaliar. (...) Avaliação educacional foi a expressão que escolheu para designar o processo de avaliar em que medida os objectivos eram ou não alcançados.” (Fernandes, 2004: 11)

existia uma base de planificação curricular para preparar os exames, constituindo uma referência igual para todos os estudantes que frequentassem o mesmo nível de ensino. Assim sendo, esta geração da avaliação apresenta-se como uma constante comparação entre os objetivos preestabelecidos e a situação do aluno no alcance desses objetivos. Deste modo,

“Ultrapassa-se a ideia de simples classificação dos alunos por relação aos seus pares, uma vez que a avaliação é perspectivada, tanto com o objectivo de verificar se os alunos atingem os objectivos educativos definidos, como também através da introdução de procedimentos correctivos para melhorar a gestão do programa em curso, através da observação do comportamento dos alunos.” (Pinto e Santos, 2006: 21).

Neste contexto, privilegia-se a relação professor/aluno, a comunicação assume um papel fundamental para que o saber seja integrado neste processo. Isto é, a metodologia de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem exige especial atenção, é neste sentido que a avaliação auxilia fornecendo informações relevantes acerca dos alunos com o intuito do professor repensar outras condições de aprendizagem. Contudo, como Pinto e Santos referem, perante o erro, neste funcionamento pedagógico, o desenvolvimento de outras hipóteses não é muito diverso pois, resume-se a “dar mais tempo para aprender, repetir mais vezes, e estabelecer uma melhor relação entre objectivos a trabalhar e as possibilidades do aluno, ou seja dar a matéria mais devagar ou simplificar as tarefas.” (2006: 23-24).

De um modo geral, elabora-se num primeiro momento uma avaliação formativa e reguladora, assente no processo de ensino/aprendizagem com o intuito de homogeneizar a avaliação. Contudo, o grande foco está nos resultados finais, uma vez que posteriormente é desenvolvida uma avaliação sumativa que diferencia os alunos com o objetivo de comprovar a eficácia das aprendizagens tal como acontecia na geração anterior.

Por essa razão, surge uma terceira geração, designada por Guba e Lincoln (1989) como a geração da formulação de juízos ou julgamentos, novamente com o intuito de superar as lacunas da geração anterior. Isto é, apesar das funções técnicas e descritivas das gerações anteriores se manterem,

procurou-se inculcar na avaliação a formulação de juízos de valor acerca do objeto a avaliar. Assim sendo, o avaliador torna-se um juiz, isto é quem observa, aprecia e avalia aquilo que vê. Mas, “este juízo de valor depende, por um lado, dum enunciado prescritivo que o precede, dado que não poderei apreciar sem estabelecer uma comparação com aquilo que entendo que deveria ser, e por outro, de um julgamento do observador, uma vez que não poderei estabelecer uma apreciação sem conhecer algo daquilo que estou a apreciar.” (Pinto e Santos, 2006:29).

Neste sentido, considerou-se que a decisão do processo de avaliação a seguir deveria ser elaborada por especialistas. Logo, competia ao contexto político-administrativo construir as leis ou outro tipo de regulamentação da avaliação para que, posteriormente, essas decisões fossem interpretadas pelo contexto institucional e mais tarde aplicadas em cada turma. Este traduzia-se num processo que se iniciava com decisões coletivas num ato de generalizar e normalizar a avaliação, e se aprofundava na prática transformando-se num ato individual e diferenciador. Por essa razão chegava-se a questionar até que ponto as avaliações seriam neutras, uma vez que eram condicionadas pela rede de relações a que estavam circunscritas. Neste sentido, revelava-se fundamental que os elementos de avaliação internos ou externos fossem explícitos pois, como refere Fernandes, “a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação.” (2006: 13).

Acima de tudo, o que importa nesta geração da avaliação é compreender e interpretar os processos mentais que os alunos desenvolvem ao longo da aprendizagem, pois é no decorrer deste percurso que o erro pode surgir e revelar informações pertinentes para o professor. Neste sentido, o objetivo não é corrigir os resultados obtidos, mas sim observar os alunos com o intuito de os orientar e ajudar a superar as dificuldades que vão surgindo. O processo de avaliação formativa encontra-se integrado neste trajeto da aprendizagem.

Contudo, segundo Guba e Lincoln (1989), até aqui todas as vertentes apresentam limitações e por essa razão propõe-se uma quarta geração alternativa às antecedentes. De um modo geral, esta vertente visa superar:

“Uma tendência para as avaliações refletirem os pontos de vista de quem as encomenda ou as financia; [e também] Uma excessiva dependência do método científico (...) que se traduz em avaliações pouco ou nada contextualizadas, com uma excessiva dependência da concepção de avaliação como medida e numa certa irredutibilidade das avaliações que se fazem porque estão apoiadas num método que, se bem utilizado, dá resultados muito dificilmente questionáveis.” (Fernandes, 2004:13)

Apesar de esta ser a última concepção, não quer dizer que seja a mais correta pois pode eventualmente apresentar lacunas na sua prática e consequentemente voltar a ser reformulada.

Este paradigma da avaliação, desenvolvido nos 1990, encontra-se assente numa metodologia construtivista que pretende destacar três aspetos fundamentais do processo de avaliação, nomeadamente: a comunicação interpessoal; a contextualização das ações; e os valores associados a esta prática. Quer isto dizer, que é necessário existir entre todos os intervenientes de um processo de avaliação, uma intenção de partilha, para que o ciclo de comunicação se institua. Deste modo, o diálogo exerce uma função fundamental para que todos possam expor o seu ponto de vista com o intuito de resolver divergências e chegar a um consenso. Assim, a avaliação deixa de ser um monólogo e ativa a natureza relacional com base num processo de comunicação. É perante o confronto das distintas perspetivas que os intervenientes de uma avaliação expõem que se torna possível refletir sobre as dinâmicas de ação. Deste modo, a avaliação procura contextualizar as suas ações adequando-as conforme os julgamentos avaliativos. Neste sentido importa, não só, compreender o processo de avaliação mas também o que emerge dele isto é, os valores resultantes de cada ação. Perante este ponto de vista:

“A avaliação, na sua complexidade, pode ser olhada também como um objeto que é a expressão de uma cultura (de ideias, práticas e significados partilhados) que por sua vez a pode reforçar ou transformar. Assim, a avaliação passa também a preocupar-se por entender os significados das dinâmicas de acção nos diversos contextos, isto é, por compreender quais as experiências vividas pelos actores envolvidos nas dinâmicas de acção

e como respondem aos seus direitos e/ou às suas necessidades.” (Pinto e Santos, 2006:36).

Assim sendo, a avaliação assume um papel construtivo e dinâmico, pois perante as diversas realidades pode possuir uma pluralidade de abordagens que dependem exclusivamente dos intervenientes. Por essa razão, a quarta geração da avaliação “caracteriza-se por ser respondente, isto é, à partida, não estabelece parâmetros ou enquadramentos. Estes serão determinados e definidos através de um processo negociado e interativo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação.” (Fernandes, 2004:13).

Como referem Pinto e Santos (2006), importa diversificar as formas de trabalhar na sala de aula, nomeadamente através de trabalhos de grupo que se centram na resolução de problemas e desenvolvimento de projetos, e do trabalho autónomo orientado para desenvolver novos saberes e superar dificuldades. Através das várias estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação inseridos no processo de aprendizagem é possível partilhar a avaliação com os intervenientes desta prática. Deste modo, a avaliação desempenha uma função formativa na qual pretende essencialmente cumprir uma função com vista a melhorar o processo de aprendizagem do aluno.

“ Toda a aprendizagem comporta necessariamente dificuldades e erros, justamente porque é um processo de reestruturação de representações prévias de saberes que o aluno já possuía. Esta reconstrução não se faz de uma vez só, mas é um processo com avanços e recuos até uma estabilização. Sendo a avaliação um revelador de erros, pode através da compreensão da natureza desses próprios erros tornar-se num instrumento ao serviço das aprendizagens. Contudo, para que o erro possa ser ultrapassado é necessário que seja reconhecido e compreendido não só pelo professor, mas fundamentalmente pelo próprio aluno. Neste sentido, os instrumentos e avaliação devem ajudar o individuo não só a reconhecer os seus pontos mais fracos, mas fundamentalmente a percebê-los e a ser capaz de encontrar meios para os ultrapassar.” (Pinto e Santos, 2006:38).

Desta forma, a avaliação serve para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas capacidades, mais do que as julgar ou classificar, uma vez que o aluno é o protagonista dessa avaliação e-lhe é permitido refletir ao longo da sua aprendizagem desenvolvendo, deste modo, uma autoavaliação. Para que este processo se torne mais simples, no que compete ao alcance de determinadas aprendizagens, revela-se essencial determinar critérios de avaliação para que sirvam de referencial numa reflexão. Deste modo, o aluno desenvolve uma comparação entre o seu desempenho real com aquele que seria esperado, é neste processo que ele identifica o erro ou uma dificuldade que o permite pedir ajuda ou então encontrar estratégias de superação das suas dificuldades. Logo, esta deve ser uma prática a desenvolver em simultâneo com os diversos atos pedagógicos pois a avaliação é parte integrante de um processo de aprendizagem e por essa razão devem predominar os métodos qualitativos da avaliação e não apenas os quantitativos no final de cada período letivo.

A Avaliação sob o olhar dos alunos

“La evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo. (...) Planteada de forma negativa, de forma jerárquica, la evaluación permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y, pocas veces, sirve para mejorar la práctica de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas.” (Guerra, 1993: 23).

Apesar de todas as conceções teóricas produzidas acerca da avaliação, hoje em dia a sua implementação apresenta ainda inúmeras lacunas que estão associadas às práticas desenvolvidas dentro da sala de aula.

Quando realizada em más condições esta torna-se numa prática desvalorizada pelos alunos e associada a algo negativo. Esta perspetiva da avaliação deve-se à utilidade que lhe é dada nos diversos contextos, isto é, se a avaliação não é exercida em função das aprendizagens, permitindo uma evolução, algo está errado e maioritariamente quando assim é estamos perante uma classificação que é exercida de forma hierárquica. Mas vejamos, este é um

problema que se encontra associado desde logo à definição e utilidade que cada docente faz da avaliação e transmite aos alunos.

No entanto, alimentados incorretamente pelo sistema de ensino, os alunos dão mais valor ao número que lhes é atribuído no final de cada período letivo do que ao aprender. De tal forma, que o empenho dedicado a novas aprendizagens depende muitas vezes da resposta à questão “ Isto conta para nota?”

Mas, com o intuito de compreender a visão dos alunos face à avaliação ao longo do percurso académico, solicitei que me contassem algum episódio que os tivesse marcado pela positiva ou pela negativa. Maioritariamente surgiram relatos de situações que os marcaram negativamente, de um modo geral todos eles associados à atribuição de classificações que, do ponto de vista dos alunos, foram injustas. Tendo em consideração que, enquanto docente, não pretendo reproduzir acriticamente práticas instituídas, considero que é essencial refletir sobre os erros que se continuam a cometer e se tornam prejudiciais no processo de aprendizagem dos alunos. Como refere Santos Guerra:

“É curioso que depois de tantos anos de experiência em avaliação (sujeitos a inevitáveis avaliações realizadas no interior do sistema educativo), aqueles que, depois, se convertem em avaliadores, cometam os mesmos erros, erros que consideravam irracionais e prejudiciais. Este facto levou-me a colocar a seguinte pergunta: o que é que nos faz aprender com a experiência? Não é suficiente tê-la, nem sequer analisá-la. Uma mesma experiência faz com que alguns aprendam, e que outros se estupidiquem. É estimulante para alguns, enquanto que para outros é indiferente.” (2009: 102).

Como referi, os episódios são meramente em torno da classificação, a palavra “nota” está presente em quase todos os textos e por várias razões predomina um sentimento de injustiça quanto às classificações que lhes foram atribuídas. De tal forma, que os discursos apresentam um tom amargo e em parte vingativo quanto à situação. Os alunos consideram que o empenho e esforço dedicado para superar as dificuldades na maior parte das vezes não é tido em conta na avaliação. Na classificação que lhes é atribuída o professor não

tem em consideração a autoavaliação e o aluno fica sem compreender a nota que foi atribuída. Isto é, o professor não só não partilha a classificação que vai atribuir (tornando-se numa surpresa no final do período letivo) como nem sequer dá a conhecer os critérios que o levaram a tomar tal decisão.

“No ano passado, na disciplina de Educação Visual, no 3º período, foi-nos proposto fazer três trabalhos, nos quais eu tirei muito bom. Depois de receber as notas finais dos trabalhos, fiquei surpreendida e contente, pois não estava à espera de tirar notas tão altas. Assim pensei que no final do ano a professora iria dar-me 5, por várias razões: as notas dos trabalhos, o bom comportamento, a pontualidade... Mas a professora disse-me que merecia um 3 sem me explicar o porquê. Eu fiquei com raiva, fiquei triste e falei com a diretora de turma. No final do período acabei por ter 5 mas até hoje nunca percebi porque que ela queria dar-me um 3.” Maria³

Este episódio, além de evidenciar a falta de comunicação entre professor-aluno, desperta ainda outra questão: é certo que o exercício de avaliação se encerra no professor no momento que atribui uma classificação, no entanto, o aluno tem a liberdade de contestar e formular uma crítica que questione a classificação atribuída. Neste caso específico, a aluna contestou a sua classificação no entanto, esta discussão de ideias foi alargada para um elemento exterior a este processo de avaliação algo que, na minha perspetiva, se revela desnecessário uma vez que esta situação deve ser negociada entre os participantes do processo, não excluindo a possibilidade de partilha de ideias com outros. Como Ardoino e Berguer referem “não haverá avaliação senão no momento em que alguém declare que uma nota é ou não aceitável, que ela significa um dado tipo e qualidade, etc. Ou seja, no momento em que emerge o qualitativo no quantitativo.” (1986: 4).

Ainda no que compete às injustiças da avaliação, surgem casos resultantes das comparações elaboradas tanto pelos alunos como pelos professores. Na escola é muito frequente colocar-se rótulos para bons ou maus alunos e segundo, os discursos que surgiram, estes fatores influenciam a decisão dos professores na atribuição das classificações.

³ Todos os nomes dos alunos mencionados são fictícios.

“No 8º ano, em Educação Física, a professora deu-me um 3 no final do período quando, na minha opinião, eu merecia melhor nota. Deu um 5 a uma colega minha que era muito menos empenhada do que eu e não se esforçava só porque tinha boas notas nas outras disciplinas e a professora não queria estragar a média dela então deu-lhe uma nota que ela não merecia.” Francisca

“No 9º ano a professora era injusta a dar notas porque dava por influência das outras disciplinas e não pelos trabalhos que fazíamos. Por exemplo, tinha um colega que não tinha jeito nenhum para desenhar e nunca acabava os trabalhos e a professora dava-lhe 4 porque ele tinha 5 a todas as disciplinas, enquanto a mim e a outras pessoas baixava a nota por causa das outras disciplinas.” Pedro

A comparação está associada a qualquer prática de avaliação, seja nos resultados dos trabalhos desenvolvidos ou nas classificações atribuídas. Este revela-se um hábito frequente que pode provocar efeitos negativos para um dos extremos dessa comparação pois, perante o fracasso, o aluno tende a desmotivar e a sentir desinteresse, mesmo por uma disciplina que inicialmente lhe agradasse bastante. Segundo Terrasêca (2002), nestes casos estamos perante alguns efeitos que são resultado do conhecimento que o professor tem acerca do aluno, nomeadamente:

“O «efeito de estereotipia», ou de «origem» que conduz a esperar de um indivíduo, resultados semelhantes aos já por si obtidos; o «efeito de assimilação», consistindo na tendência para atribuir a um aluno uma classificação aproximada de outras que já lhe foram atribuídas (é o que acontece quando se sobe ou desce uma classificação, no decurso de uma reunião, para ‘não destoar’)” (2002: 218).

Quanto à presença de rótulos, considero relevante mencionar um caso que presenciei no estágio pedagógico. Na primeira reunião intercalar, a professora X descreveu a turma como:

“Distraídos; Com resultados muito fracos; Não cumpridores dos trabalhos de casa; Com dificuldades em avançar na matéria; Desinteressados no apoio da disciplina.”

Por essa razão, sugeri que se alterasse a planta da sala de aula pois do ponto de vista da docente, a distribuição dos alunos seria um fator influenciador nos resultados negativos. Os restantes professores reagiram com alguma surpresa pelo facto de se tratar de uma turma de 10º ano e ainda se recorrer a metodologias do género, mas ficou claro que cada docente organiza a sua sala como tenciona. Na minha perspetiva, é necessário ter em atenção as repercussões que esta situação pode ter, pois a solução implementada na alteração da planta da turma consistiu em colocar à frente os alunos com bons resultados e atrás os que tivessem resultados mais fracos nos testes. Obviamente, os alunos compreenderam a intenção da professora naquela distribuição e os critérios de seleção que usou. Esta situação apenas contribuiu para que se produzisse nos alunos um efeito desmoralizador, contrário aquele que, certamente, seria o esperado pela docente.

Segundo Santos Guerra, os alunos são extremamente sensíveis quando um professor age com parcialidade: “ Na opinião dos alunos, os favoritismos devem-se a causas muito diversas: presença dos pais na escola, condição social dos pais, simpatia dos alunos, a “graxa” que dão...” (2009: 108). Do ponto de vista dos alunos, o facto de os professores não simpatizarem com eles influencia negativamente as notas que são atribuídas.

“No 7º ano na disciplina de Educação Visual, a minha avaliação foi injusta devido a segundos interesses. A minha professora desde o primeiro dia de aulas que não simpatizou comigo e passou o ano todo a implicar com tudo em que eu estava envolvido ou que estava direta ou indiretamente relacionado comigo. Como consequência desta atitude, os meus trabalhos foram mal avaliados e isso veio a refletir-se na minha nota final.”
João

“Quando me autoavaliei na disciplina de Filosofia e disse a minha média, a professora referiu que a nota que dei ao meu comportamento não era aquela que devia ter. Eu fiquei com muita raiva, porque o meu comportamento não era assim tão mau para a professora ter agido

daquela maneira e acho que não fez sentido. Até hoje, acho que a professora implica um bocado comigo, apesar de gostar dela.” Teresa

“No 9º ano a minha professora de Português não encarou com a minha cara e desde início que me tirava pontos nos testes e me dava 2 no final dos período, quando fui a exame, para me vingar da professora tirei 5 e a professora foi obrigada a dar-me positiva.” Gonçalo

Nestes casos, estamos perante “o «efeito halo» (onde os resultados obtidos pelos alunos são fortemente influenciados por questões de ordem afectiva, que vão desde o comportamento do aluno, passando pelo aspecto estético do trabalho, designadamente a caligrafia, ou o arranjo gráfico.” (Terrasêca, 2002: 218). O comportamento é um fator constante no momento de atribuir classificações, no entanto, segundo os alunos, normalmente apenas é evidenciado quando é, do ponto de vista do professor, negativo. Isto é, em qualquer programa é mencionado nos parâmetros de avaliação a ter em conta, os valores e atitudes. Mas, na prática, o que é efetivamente valorizado são os resultados procedentes do trabalho proposto em sala de aula, a partir dos quais é possível confirmar a aquisição de determinados saberes. Esta autoridade exercida pelo professor no momento de avaliação tem repercussões de carácter emocional no aluno. Como refere Santos Guerra:

“Depois de uma reiterada atribuição de rótulos, feita por quem tem o poder, os alunos vão adquirindo a ideia que não tem capacidade, que não valem nada, que não servem para estudar, que não são capazes. A instituição e os profissionais que deveriam estimular a construção de um auto-conceito positivo e ajudar no crescimento dos seus alunos usam a sua força para os esmagar e desmoralizar.” (2009: 111).

Mas, se por um lado, uma classificação não desejada pode afetar negativamente os alunos, por outro, pode servir de incentivo para que estes sejam estimulados e enfrentem uma nova etapa como um desafio a vencer.

“No 7º ano, eu tirava negativas a quase tudo, cheguei a tirar 7 negativas no 2º período, quando percebi que se continuasse assim acabava por reprovar, mudei de turno, esforcei-me e passei de ano sem negativas.”

Ricardo

“No 9º ano tinha um professor que implicava comigo simplesmente por responder às provocações dele. Eu respondia às questões de forma correta e ele ignorava-me. No final do ano letivo tirei apenas excelentes e ele foi forçado a dar-me positiva.” Leonor

Apesar de, por vezes, considerarmos que a avaliação é um procedimento meramente técnico, na verdade não é bem assim pois, quando somos confrontados com a avaliação, conseguimos despertar inúmeros sentimentos e sensações que nos podem condicionar no momento ou no futuro. Os relatos que se seguem têm um teor claramente positivo. Aqui a avaliação teve consequências importantes e provavelmente fundamentais para o sucesso do processo de aprendizagem dos alunos:

“No 9º ano era muito mau em Inglês não tinha as bases necessárias para conseguir tirar positiva nos testes. Até que a minha professora ficou com pena de mim e começou a tirar um tempo dela para me dar explicações na escola e no final passei de um 2 para um 4.” Tiago

“Quando frequentava o 8ºano de escolaridade foi-nos proposto um trabalho que consistia em desenvolver um objeto impossível na disciplina de Educação Visual. Foi tamanho o meu espanto quando a professora elogiou o meu trabalho, uma vez que sempre achei que aquela professora não me suportava.” Rui

“No 7º ano o meu professor de Educação Visual dava-me sempre nota baixa em todos os períodos. Quando eu entrei para o 8ºano (na Escola Secundária da Maia) fiquei bastante feliz, porque finalmente tinham reconhecido o meu trabalho. A partir daí empenho-me bastante em tudo o que faço.” Catarina

“Sempre achei os momentos de avaliação intensos e onde por vezes somos colocados sob pressão. Houve um momento que me marcou positivamente, no 7º ano, na primeira aula de Educação Visual, a professora, como teste diagnóstico disse-nos para desenhar uma abóbora. Eu tentei dar o meu melhor, e nisto, a professora pega no meu desenho, mostra-o à turma e elogia. Foi um momento que me marcou

porque senti que afinal poderia ter algum potencial e senti que, se nos esforçarmos, podemos chegar onde queremos.” Ângela

A avaliação é de facto um processo complexo que requer especial atenção quando praticada pois pode ter efeitos ou consequências contrárias àquilo que seria desejável. Partindo da minha experiência e da experiência de que outros foram objeto foi possível refletir em torno das práticas utilizadas e das repercussões das mesmas, com o intuito de encontrar possibilidades de melhoria na ação. Desta forma, julgo que a relação professor-aluno está no cerne da questão, isto é, a comunicação entre ambos facilita a compreensão do processo de aprendizagens e pode estimular uma atitude participativa do aluno no momento de sustentar um diálogo acerca da realidade educativa que é avaliada. Assim, é desejável que este comportamento se mantenha ao longo do processo de aprendizagens e não apenas no culminar do mesmo, pois só assim será possível acompanhar, aceitar e analisar o erro no sentido de o reconduzir para se progredir na aprendizagem. Desta forma, a avaliação assume um carácter transparente, com o intuito de orientar e melhorar as aprendizagens. Neste sentido, revela-se pertinente considerar diferentes práticas de avaliação, com vista a tirar partido de cada uma, como uma interpelação crítica que nos permite evoluir enquanto avaliadores. Deste modo, estaremos perante um confronto constante que nos obrigará a refletir: Quais os efeitos e as consequências das metodologias da avaliação que praticamos na sala de aula?

A Avaliação na disciplina de Desenho A

O Desenho enquanto prática

As Artes Visuais apresentam, também, algumas limitações na avaliação, nomeadamente ao nível dos procedimentos e efeitos. Tendo em conta que a arte se apresenta como única e indefinível, tentar qualificá-la seria travar um processo criativo. O desenho é um elemento fundamental do ensino das Artes Visuais é sabido como algo individual, uma forma de expressar a relação pessoal com o mundo que permite elaborar e desenvolver ideias, alcançando descobertas que até então o sujeito desconhecia. Especificamente, trata-se de uma capacidade humana de representar ou produzir a realidade que se percebe

ou constrói. Se o desenho enquanto capacidade se trata de uma forma particular de representar o mundo, que legitimidade teremos para avaliar a percepção dos outros?

Esta idealização do desenho como algo individualizado, oriunda da psicologia, é questionável, pelo facto de classificar o desenho como uma transmissão do sujeito. Todavia, partindo de um princípio que um desenho pretende sempre transmitir algo, esta ideia de um sujeito individualizado é contestável, uma vez que:

“Os seres humanos são interpelados, representados e influenciados como se fossem eus de um tipo particular: imbuídos de uma subjetividade individualizada, motivados por ansiedades e aspirações a respeito de sua auto-realização, comprometidos a encontrar suas verdadeiras identidades e a maximizar a autêntica expressão dessas identidades em seus estilos de vida (...) Se a experiência e a relação que temos com nós mesmos não é de movimentos, fluxos, decomposições e recomposições é por causa da localização dos humanos nesse outro plano, esse plano de organização que tem a ver com o desenvolvimento de formas e com a formação de sujeitos, no interior de agenciamentos, cujos vetores, forças e interconexões subjetivam o ser humano, ao nos reunir- em um agenciamento – com partes, forças, movimentos, afectos de outros seres humano, animais, objectos, espaços e lugares. É nesses agenciamentos que são produzidos os efeitos de sujeito” (Nicholas Rose, 2001:140-143).

Deste modo, o sujeito é mais plural do que pensa, como Palma e Terrasêca referem:

“Como expressão do “eu”, o *ductus*⁴ pode comportar algumas controvérsias, particularmente quando analisado em estudantes da Disciplina de Desenho, em plena fase da adolescência. (...) Tendo em conta que a adolescência é uma idade em que o conflito interior é vital para a formação da personalidade, considera-se que este fator poderá

⁴ Segundo Ana Isabel Palma e Manuela Terrasêca, por *Ductus* entende-se “o elemento que reúne na acção de desenhar singularidade e aprendizagem, isto é, ainda que os conhecimentos sejam direccionados ao grupo, é de modo individual que são interiorizados e interpretados.” (2011)

interferir diretamente na aprendizagem do Desenho e nas consequências gráficas do mesmo. Deste modo, didáticas demasiadamente diretivas/restritivas poderão condicionar esta busca do “eu” nas sucessivas contradições da personalidade, reprimindo a possibilidade de desenvolvimento de um *ductus* genuíno” (2011: 34).

Neste sentido, importa esclarecer que “drawing ability is not a natural possession or talent, but that it is a production within specific practices and discourses in the field of art in education.” (Atkinson,1998:45). A ideia preconcebida pela sociedade, que as pessoas já nascem com “talento” para determinadas coisas, nomeadamente o desenho, não é certa. O desenho é desde sempre um objeto e uma ação comum a todas as pessoas logo, “não há pessoas incapazes de aprender a desenhar, da mesma maneira que não há pessoas incapazes de aprender a escrever.” (Rodrigues, 2003:10).

Neste ponto de vista, como Palma e Terrasêca referem, aprender a desenhar implica sobretudo “educar a mão”, isto é, estimular a relação entre o cérebro e o corpo, de modo a “materializar as percepções visuais e/ou o imaginário gráfico. (...) É esta implicação física e mental do individuo que, se desenvolvida ao nível da praxis do Desenho, poderá revelar um traço e grafia singulares.” (2011: 36). Tal como as autoras mencionam no texto “O despertar do Ductus no ensino e na prática do desenho” os resultados que surgem no suporte são provenientes de um conjunto de ordens cerebrais que fazem exercitar as articulações nomeadamente, o braço, a mão e os dedos. Será perante um treino intenso que a destreza manual se desenvolverá, permitindo uma variedade gráfica singular fruto da união entre motricidade e intuição. Contudo, este desenvolvimento exige tempo,

“[p]ara a interiorização das aprendizagens; para alcançar um nível de articulação entre o cérebro e as ações motoras do corpo; e para atingir um grau de maturidade que permitirá ultrapassar o bloqueio produzido pelo medo de errar tão comum numa fase inicial da aprendizagem do Desenho, que condiciona fortemente o emergir das emoções na matéria gráfica.” (Palma e Terrasêca, 2011: 36).

Neste seguimento, é fundamental que o professor assuma o papel de observador e orientador do trabalho do aluno, para que o possa auxiliar com os meios necessários na autoconstrução do saber.

O Desenho enquanto disciplina

O atual programa da disciplina caracteriza o desenho como uma “forma universal de conhecer e comunicar.” (Ramos, 2001:3). Contudo, ressalva que “o desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante.” (ibidem). Ou seja, através desta disciplina pretende-se que o aluno “se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural.” (ibidem).

Deste modo, é proposto que nas aulas se privilegie “a atividade oficial como via para a exploração de conteúdos” (ibidem:5). E é ainda sugerida a elaboração de “exercícios complementares de verbalização de experiências visuais” (ibidem:5) para aperfeiçoar competências acerca da imagem. Assim, deseja-se que os alunos desenvolvam competências dentro da tricotomia global «Ver-Criar-Comunicar». Capacidades que se resumem ao processo linear descrito pelos seis verbos mencionados no programa, nomeadamente: observar e analisar; manipular e sintetizar; interpretar e comunicar. Uma relação entre conceitos estáticos e outros dotados de alguma experiência que permitem construir um percurso. Mas, como Sandra Corazza e Tomás Tadeu referem:

“A história não é nenhuma procissão posta em uma trajetória de evolução, progresso e aperfeiçoamento. Toda continuidade é apenas o efeito de uma interpretação após o fato. O que temos, em vez disso, são falhas, quebras, hesitações, movimentos inesperados, arranques e paradas abruptas. Não uma lógica, nem uma teologia, mas o movimento errático do acaso” (2003:1).

É necessário ter em conta que este é, possivelmente, um processo complexo e não linear, e que todos os alunos que se sujeitam à aprendizagem desta disciplina, além de serem pessoas heterogêneas com sensibilidades e

interesses diferentes, apresentam também uma disposição para responder ao programa bastante dissemelhante. Estas atitudes devem-se, muitas vezes, às expectativas desenvolvidas acerca da disciplina em comparação com aquilo que na realidade se efetua. Neste sentido, questionei-os acerca das metodologias que se deveriam usar nesta disciplina, ao que responderam:

“Acho que os alunos deviam desenhar o que quisessem, por exemplo, ter como objetivo fazer 5 trabalhos bem elaborados por período e serem avaliados por isso. Pois as pessoas têm estilos diferentes que não funcionam com alguns tipos de trabalhos dados pelos professores. O nosso trabalho devia ser mais autónomo.” Madalena

“Acho que devíamos fazer um pouco de tudo, ter aulas onde podíamos desenhar o que queríamos para estarmos mais à vontade e também fazer trabalhos para melhorar os nossos desenhos e aprender técnicas para desenhar” Filipa

A desilusão a respeito desta aprendizagem surge, em grande parte, devido às propostas e metodologias utilizadas. O desenho, referido inicialmente enquanto aptidão de expressão própria, encontra-se por vezes condicionado a um teor mais técnico, baseado de forma objetiva no rigor das práticas. Como Ana Rodrigues refere, nesta perspetiva, o ato de desenhar encerra-se em si mesmo, “a técnica é utilizada na sua plenitude de veículo de uma expressão artística, que não têm qualquer outro sentido ou finalidade utilitária, e que, de raiz, são feitos para serem experimentados esteticamente no âmbito do que estabelecem por si próprios.” (2003:48). Do meu ponto de vista, a insistência nestas metodologias são comuns devido ao exame nacional que é apresentado no final da disciplina, que vem condicionar as práticas desenvolvidas pelos docentes na sala de aula, e, consequentemente, os procedimentos de avaliação.

A Avaliação sumativa/formativa proposta no programa

A avaliação que é proposta pelo programa, tem um carácter contínuo, assente na avaliação formativa que “advém da constante interação professor aluno e deve potenciar novas aquisições.” (Ramos, 2001:11). Mas, também alude à avaliação sumativa, com o objetivo de traduzir “a evolução do aluno na

disciplina, devendo ser localizada no tempo conforme o critério do professor.” (ibidem). Deste modo, estamos perante uma avaliação que apesar de ter como principal objetivo contribuir para a aprendizagem do aluno, não desconsidera a opção de responder às exigências sociais da educação no que diz respeito a hierarquizar, certificar e selecionar. Do meu ponto de vista, esta é uma obsessão pela medida que não se resolveu no passado e está ainda por resolver pois, atribuir uma classificação a um determinado objeto, não lhe acrescenta nada, apenas o qualifica.

Atentemos, por exemplo, no final de cada período letivo, em que as discussões na sala de aula se centram essencialmente em torno da classificação que é atribuída a cada um, entre as diversas comparações numéricas que são elaboradas, pelos alunos, e é desvalorizada toda e qualquer apreciação de ordem qualitativa. Considero que estas são preocupações legítimas, uma vez que o encaminhamento académico depende em grande parte dos resultados quantitativos, mas terá a avaliação sumativa um papel indispensável neste processo de aprendizagem? Não será esta apenas uma prática de controlo e categorização?

Vejamos, se o programa da disciplina propõe uma avaliação que valorize a continuidade do trabalho desenvolvido pelos alunos, considerando “[a] aquisição de conceitos; [a] concretização de práticas; [o] desenvolvimento de valores e atitudes” (Ramos, 2001:11), fará sentido que no final da disciplina se apresente um exame nacional que segue uma lógica de uniformização, quando através do desenho o que se pretende é uma capacidade de expressão individual? Será que a classificação que é atribuída no exame é capaz de calcular na proporção a qualidade do trabalho desenvolvido ao longo dos três anos letivos? O que pode o aluno refletir e aprender após tomar conhecimento da classificação que lhe foi atribuída no exame, se nem uma observação é feita? Não será este olhar sobre a avaliação que a coloca num rumo privado de auxiliar a aprendizagem? Não será utópico falar-se de avaliação perante esta perspetiva?

Como Jacques Ardoino e Guy Berger (1986) referem “o que especifica a avaliação, é a noção de valor, não no sentido económico, mas filosófico do termo.” (1986: 1). Deste modo, pode distinguir-se duas premissas semânticas da

avaliação, a apreciativa que privilegia o valor qualitativo e a avaliação estimativa de teor quantitativa. A primeira, intitulada de avaliação reguladora e/ou formativa “tem por função reorganizar um sistema com a ajuda de métodos de feed-back e de retroacção” (1986: 3). A segunda, é considerada uma “avaliação com funções terminais, baptizada avaliação certificativa (Cardinet) ou sumativa, cuja função é categorizar, certificar e validar práticas, comportamentos ou conhecimentos.” (ibidem). Neste sentido, a avaliação é composta, por um lado:

“Pelos procedimentos de controlo capazes de medirem e explicarem as realidades e que delas apreendem aspectos objetiváveis e parcelares e, por outro lado, por processos de avaliação, propriamente dita, que tendem a apreender os fenómenos na sua complexidade, considerando que há neles um sentido a desvendar e também a construir, pelo que a sua compreensão não é passível de se realizar a partir de procedimentos exclusivamente mecânicos, técnicos, e racionalizados, necessitando de um conjunto de processos mais capazes de uma visão holística e de dar conta da singularidade dos fenómenos.” (Terrasêca, 2002: 202).

Segundo Terrasêca, estamos perante um confronto entre objetividade e subjetividade na avaliação. A primeira confere confiança suficiente para garantir uma avaliação “metodologicamente adequada, tecnicamente bem realizada e moralmente justa (...) surge associada às ideias de clareza, precisão, rigor, controlo da arbitrariedade, cientificidade, abstraindo de qualquer possibilidade de se equacionar a existência de conflitos de valores, de incerteza e/ou de singularidades.” (2002: 213).

Mas considero que essa objetividade não é de facto alcançável, nomeadamente através do exame nacional da disciplina de Desenho, pois, segundo os critérios estipulados na prova, para cada item é atribuída uma cotação precisa, no entanto a pontuação atribuída vai depender, exclusivamente, da perceção da pessoa que o corrige. Todavia, o que se pretende é que os professores sejam homogéneos de forma a seguir um padrão de certo modo desapropriado. Mas será essa homogeneidade ou imparcialidade possível? Conseguirá um professor avaliar sem que seja influenciado pelo que o rodeia?

O desacordo na correção de provas de avaliação, mesmo nas ciências mais “objetivas”, é algo que se tem vindo a verificar tal como nos descreve Reis Monteiro:

A experiência mais simples de docimologia consiste em fazer corrigir por um grande número de professores, que não tem a mínima possibilidade de entrar em contacto entre si, o mesmo exercício, ou melhor, a mesma série de exercícios (...). Alguns meses mais tarde, pede-se à mesma equipa de professores que corrija de novo os mesmos exercícios. Comparando as duas séries de notas, descobre-se – não sem espanto - que o mesmo trabalho pode obter notas muito diferentes conforme quem o corrige. Melhor ainda: a alguns meses de distância, um professor em dois atribui notas muito diferentes, nos mesmos trabalhos!” (2000: 25).

Esta situação, além de nos alertar para a falta de fiabilidade das notas que são atribuídas permite-nos verificar que este mecanismo de controlo não é fidedigno. Pois “um ‘verdadeiro’ controlo não pode senão chegar exactamente ao mesmo resultado, face às mesmas situações.” (Ardoino e Berger, 1986:4).

Não pretendo com isto desvalorizar a avaliação sumativa, pois cada uma das metodologias de avaliação tem a sua importância dependendo do momento e do contexto em que está inserida. Como Ardoino e Berger referem, “Não se trata de denegar a importância da qualificação, pelo contrário, mas sim ter presente no espírito que a cadeia quantitativa não é mais do que um descritor organizado da realidade e que a avaliação consiste, justamente, em quebrar a continuidade desta cadeia.” (1986: 4).

No entanto, tendo em conta que estes procedimentos de controlo quantificáveis reduzem o processo de aprendizagem a um produto possível de ser verificado e calibrado, considero que, na disciplina de Desenho, se torna mais pertinente desenvolver uma avaliação que esteja ao serviço das aprendizagens. Nesse sentido, a avaliação formativa dá uma resposta mais adequada ao acompanhar o processo e regular a situação de ensino pois, uma vez que é no quotidiano da sala de aula que surgem os momentos de aprendizagem mais significativos, torna-se cada vez mais supérfluo recorrer a práticas formais, efémeras e finitas para concretizar a avaliação.

“O projecto de avaliação é um processo infinito e consequentemente sempre parcial, pois que o sentido é incessantemente posto em causa pela evolução de cada situação. Nunca se acaba de avaliar. Desde logo a mesma conduta e a mesma aprendizagem não possuem o mesmo sentido, se decorrem no instante «t» ou «t+5» (para retomar aqui uma imagem do tempo espacializada e mecânica), acresce ainda que o mesmo objecto não tem o mesmo sentido seguindo a rede de significação através da qual procuramos abordá-lo, quer se trate de um sujeito, de um grupo, de uma instituição ou de um sistema social.” (Ardoino e Berger, 1986: 5).

Por essa razão, a avaliação formativa adequa-se melhor à disciplina em questão pois a sua finalidade não se baseia no controlo ou qualificação dos alunos mas sim num constante ajuste entre o processo de ensino e a evolução da aprendizagem. Desta forma, o professor tem especial atenção aos sinais que os alunos transmitem para que os possa interpretar e agir de acordo com a informação recolhida. Neste género de ação reguladora, o docente desperta no aluno a necessidade de este ser autónomo na autorregulação das aprendizagens. Esta é uma ação que requer especial atenção, uma vez que se revela bastante exigente para o professor no sentido de este se manter atento às informações que os alunos vão dando. Importa esclarecer que este exercício de recolha de informação não se encerra nesta etapa, quer isto dizer, que é sempre necessário fazer uma interpretação das diversas situações para que se possa agir em conformidade com as mesmas. Esta torna-se numa ação de certo modo singular, uma vez que exige uma interação com o aluno de acordo com as suas particularidades. O que se pretende é um acompanhamento individualizado e atento às diferenças que caracterizam cada pessoa, deste modo é possível adequar a ação pedagógica a cada aluno propondo-lhes tarefas específicas para as suas dificuldades. Porém, é necessário ter em conta a identificação das dificuldades que é elaborada na sala de aula para que não surja uma diferenciação interna na realização das aprendizagens.

Assim, na mesma sala de aula podem estar a decorrer distintas propostas de trabalho num ponto de situação completamente díspar, pois as dificuldades e o evoluir do processo de aprendizagem varia bastante ao longo do ano letivo,

influenciando deste modo a orientação que o docente vai fornecendo a cada aluno. Importa ainda acrescentar que uma avaliação formativa se foca também em proporcionar ao aluno capacidade para se autoavaliar. Porém, esta é uma capacidade que necessita ser desenvolvida como qualquer outra aprendizagem. Mas, é perante a abordagem construtivista das aprendizagens, que se torna possível que o aluno se reconheça como o elemento fundamental deste processo, permitindo-o deste modo regular a sua avaliação. Segundo Ardoino e Berger, nestas circunstâncias o docente surge “para ajudar a construir um outro universo de sentido. Ele existe, sobretudo, para procurar passar despercebido, em proveito dos dispositivos accionados e dos processos assim gerados, no seio dos conjuntos humanos abrangidos.” (1986: 11).

CAPÍTULO II

AVALIAR O PROCESSO – UMA INVESTIGAÇÃO BASEADA NA PRÁTICA

A metodologia de avaliação desenvolvida no estágio pedagógico

Idealizar a metodologia a utilizar na disciplina de desenho consistiu num processo faseado que surgiu do acompanhar das duas turmas no estágio pedagógico. A tricotomia proposta no programa de desenho, designadamente Ver-Criar-Comunicar revelou-se aqui a estrutura deste processo de investigação baseado nas práticas. Deste modo, assente numa perspetiva formativa, propus-me estruturar um projeto de trabalho que proporcionasse uma metodologia de avaliação que estivesse ao serviço das aprendizagens dos alunos. Na imagem que se segue é possível observar os três vértices fundamentais desta metodologia que proponho.

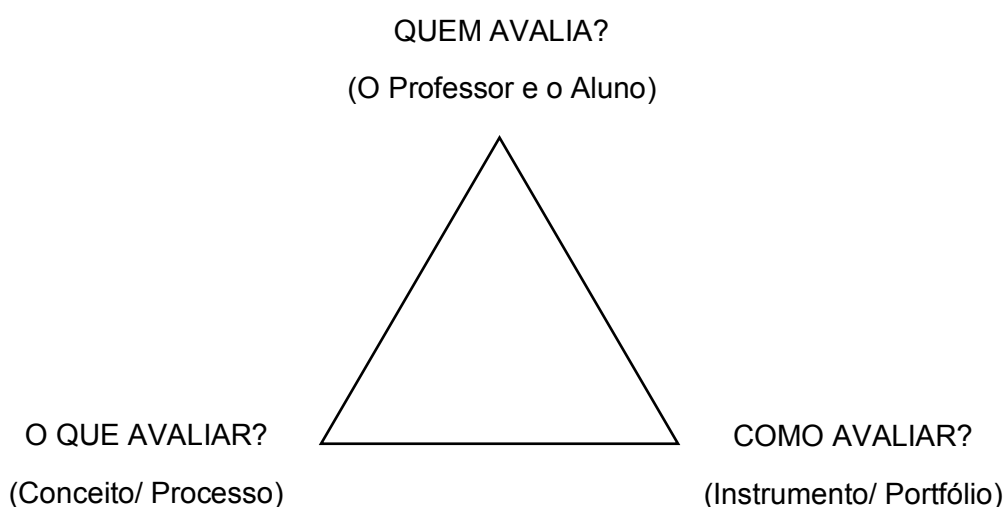


FIGURA 1 - MODELO PEDAGÓGICO DA AVALIAÇÃO CENTRADA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Assente, fundamentalmente, num processo de comunicação, esta metodologia de avaliação tem em vista ser um instrumento ao serviço das aprendizagens dos alunos. Do meu ponto de vista, revela-se mais significativo investir numa perspetiva formativa onde os alunos aprendam a aprender. No entanto, perante o cenário atual ainda muito ligado aos instrumentos tradicionais de avaliação, como os testes, revela-se mais duvidoso que tal aconteça uma vez que estes são elementos estáticos e quantificadores que dificultam a interpretação da realidade e por consequência a possibilidade de fazer melhoras. Por essa razão, a metodologia aqui desenvolvida procura recorrer a outras formas de avaliar, nas quais o aluno assume um papel mais interveniente através da autoavaliação. Uma vez que o estudante e as suas aprendizagens são os

elementos essenciais da avaliação, revela-se coerente que este desenvolva uma atitude consciente relativamente às suas dificuldades ou sucessos. Deste modo, tendo em conta que o professor se encontra atento aos processos de aprendizagem no desenvolver das intervenções pedagógicas, é da sua competência procurar adaptar-se às singularidades dos alunos. Isto é, com base nos dados recolhidos, o docente interpreta a informação reunida e procura orientar o aluno proporcionando-lhe uma situação ou material que o auxilie e oriente na progressão da tarefa.

“La evaluación que propongo se realiza durante el proceso y no una vez terminado (...) Porque es durante el mismo cuando se puede conocerlo que en él sucede. Y porque durante su desarrollo se puede modificar y mejorar. Realizada al final del mismo, como una apostilla, como un apêndice pierde la capacidad de generar comprensión de lo que realmente va sucedendo. Y aunque al final se analice todo el proceso, la perspectiva está adulterada por el gradiente de la meta.” (Guerra, 1993: 24).

Assim, avaliar o processo passa por ativar uma dinâmica variada de atos pedagógicos que se baseiam numa relação interpessoal. Ou seja, o professor propõe que o aluno realize determinada tarefa expondo os seus objetivos, nesta sequência, o aluno, vai interpretar e realizar o trabalho da maneira que entender. No decorrer desta ação, o docente poderá intervir com a finalidade de elucidar o aluno no que compete ao afastamento ou aproximação do objetivo pretendido. Mas, para que, este seja um processo claro e o aluno compreenda o que o professor pretende, é necessário que os critérios de avaliação sejam explícitos. No entanto, isto não quer dizer que a sua apropriação seja automática, pois a forma como são interpretados, pode ser elaborada de maneiras distintas daí que surjam diferentes resultados para a mesma proposta. Logo, revela-se essencial que esta regulação pedagógica se assuma através de um processo de comunicação eficaz onde alunos e professores se compreendam mutuamente. Como Santos Guerra refere:

“La evaluación supone una plataforma de diálogo entre los evaluadores y los evaluados (...) Pero el diálogo tiene una doble finalidad: por una parte, trata de generar comprensión del programa y, por otra, de mejorar

la calidad del mismo.(...) El diálogo se potencia discutiendo los criterios del valor de las acciones educativas, de los resultados que se alcanzan, tanto de los pretendidos como de los secundarios, de la proporción o desproporción de los esfuerzos realizados.” (1993: 26-28),

Por essa razão, o diálogo pode ser um elemento fulcral no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que pode condicionar a sua evolução, isto é, mediante o feedback, os efeitos produzidos no aluno poderão ser positivos ou negativos consoante o dizer avaliativo do professor. Logo, importa que este processo de comunicação e apropriação de critérios seja claro, para que o aluno seja capaz de autorregular os seus procedimentos no desenvolver da tarefa proposta. As apreciações elaboradas e o diálogo desenvolvido entre professor/aluno, além de proporcionar uma compreensão da tarefa mais adequada, possibilita ainda que o aluno reconheça uma autoavaliação regulada refletindo em torno dos seus erros, dificuldades e sucessos.

Ao nível dos instrumentos de avaliação, o foco reside no portfólio, não excluindo outros elementos como, por exemplo, o diário gráfico. No entanto, esta ferramenta de trabalho surge como um resultado físico do processo de aprendizagens mencionado anteriormente. Traduz-se de uma coleção de trabalhos, selecionados pelos alunos, que pode ser visualizada as vezes necessárias para conceder à avaliação a devida credibilidade. Além disso, potencia uma maior participação do aluno na avaliação, uma vez que a criação deste instrumento de avaliação implica uma reflexão sobre a sua evolução. Tal como Teresa Eça refere, o portfólio:

“Favorece a autonomia dos alunos, o inquérito crítico, a constante reflexão sobre progressos e dificuldades; favorece a integração da avaliação na aprendizagem; respeita as bases teóricas da educação em arte e *design*; inclui um variado leque de conteúdos, e tarefas motivadoras para os estudantes, e, pela sua flexibilidade, apresenta riscos reduzidos de discriminação de grupo ou minorias.” (2003: 79).

Este instrumento desenvolve-se, portanto, numa perspetiva formativa com o intuito de contemplar os triunfos, mas também ajudar o aluno a perceber onde se concentram as suas dificuldades e de que forma as pode ultrapassar. Ainda

assim, também pressupõe a elaboração de critérios de avaliação explícitos, para que o aluno possa agir em função do que se deseja.

“As funções do portfólio são flexíveis e respeitam estilos de aprendizagem diferentes e diferentes motivações dos alunos. A fiabilidade do instrumento não depende da uniformidade das tarefas mas sim da interpretação consensual das qualidades a procurar nos trabalhos dos alunos. Alunos e professores deverão compreender claramente os critérios de avaliação, para que os alunos possam inserir trabalhos que revelem o que se procura avaliar.” (Eça, 2003: 80),

Deste modo, poderá surgir um diálogo acerca dos trabalhos no qual, aluno e professor, podem discutir o esforço envolvido, o progresso e a justificação de algumas decisões no referido instrumento. Como José A. Pacheco (1998) refere acerca da avaliação da aprendizagem, formular um juízo implica atribuir um significado entre um referido⁵ e um referente⁶. Logo, para que as regras do jogo avaliativo sejam claras e transparentes, o professor quando avalia deve apoiar-se em referentes concretos e explícitos que sejam do conhecimento dos alunos e encarregados de educação.

⁵ “O que é constatado, o que serve para ajuizar sobre um desempenho, uma representação dos factos.” (Pacheco, 1998: 115)

⁶ “O que serve de norma e critério, o ideal, o modelo, o correcto.” (Pacheco, 1998: 115)



FIGURA 2 - ILUSTRAÇÃO DA AULA, DIÁRIO, DIA 19 DE NOVEMBRO DE 2015.

A 1ª proposta do meu processo

A turma do 11ºL permitiu-me compreender, com alguma clareza, a pertinência de algumas metodologias de trabalho. De tal forma, que se revelou para mim uma ajuda essencial no sentido de, com eles, promover um trabalho de investigação que me permitia, mais tarde, por em prática com a turma do 10ºP.

No decorrer do primeiro período letivo, acompanhei a turma L desde o início de uma proposta de trabalho, o que me permitiu assistir na linha da frente ao caminho que cada aluno percorreu. Isto é, consegui intervir e auxiliar em quase todos os processos de trabalho através das referências que propunha ou do ministrar das técnicas que os alunos desenvolviam. Neste pequeno caminho, que até ali percorri enquanto estagiária, consegui detetar diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem, algumas cruciais para a evolução pessoal de cada aluno. Por exemplo, quando surgiram as primeiras ideias para a proposta de trabalho apresentada pela professora cooperante, havia uma falta de confiança em avançar que era geral. Desta insegurança identificada surgiu a pertinência da minha intervenção, no sentido de orientar para diferentes caminhos recorrendo, por exemplo, a referências de artistas como O’Keeffe ou Mondrian, sobre os quais eram incentivados a pesquisar. Destes momentos resultavam decisões, que permitiam que cada um definisse uma linha orientadora para desenvolver o seu trabalho, como por exemplo, uma vertente mais simbolista como a de O’keeffe ou abstracionista de Mondrian. Mas, mais do que um rumo para o que iam realizar, interessava-me que destas constatações e reflexões todos retirassem aprendizagens e conhecimentos que lhes seriam úteis.

Foi durante o acompanhamento deste processo que me deparei com algumas inquietações relativo áquilo que seria a avaliação do trabalho desenvolvido.

“Os trabalhos são todos muito diferentes. E à primeira vista é possível seleccionar aqueles que me parecem melhores. Mas assim que temos conhecimento do processo por que todos passaram, conseguimos destacar alguns com uma evolução mais significativa do que o próprio resultado final. Ou seja, se tivesse que avaliar este trabalho como faria?

Será que faz sentido avaliar só o resultado final? Mas o caminho até lá, não foi igualmente importante? E as aprendizagens que os alunos realizaram na construção de cada desenho?”

(Diário, 11.2015)

Neste contexto, quando tentava perceber a postura dos alunos face à apreciação de um trabalho, grande parte referia que só o trabalho final conta efetivamente para a avaliação. Para eles, interessava apenas concluí-lo para posteriormente o poder apresentar à docente. Neste sentido, a avaliação dependia exclusivamente do facto do professor gostar ou não do trabalho apresentado. Perante as perspetivas dos alunos, ficava claro que o processo pelo qual passavam era desprovido de qualquer pertinência ou importância no que diz respeito à avaliação.

Desde então, penso que compete ao professor esclarecer o valor que cada fase do trabalho detém. Pois se este se limita a concordar com o trabalho proposto pelo aluno sem nunca o questionar, este será dado por finalizado. Assim, importa que ao longo do percurso se consiga um momento para refletir com os alunos sobre o que fizemos, o que fazemos e o que ainda pensamos fazer, para perceber determinadas escolhas e caminhos e definir aprendizagens e conhecimentos que os levarão a novas experiências.

Por essa razão, no dia 19 de Novembro, resolvi criar um momento onde em grupo se refletisse acerca dos trabalhos desenvolvidos. Dessa forma, cada um tinha a oportunidade de explicar o processo construtivo subjacente ao seu trabalho, as referências que usou, as aprendizagens que fez e o percurso que ainda tinha a seguir. Produzimos ali um momento de autoavaliação/heteroavaliação, de comunicação e partilha de conhecimentos, onde o papel do professor era essencialmente incentivar o diálogo e promover a reflexão.

“Queria tanto ouvir as interpretações que iam fazer dos trabalhos, que quando aquele momento se iniciou tinha os sentidos todos ligados, atenta a tudo o que acontecia e às potencialidades de cada pormenor. Ambicionava ouvir na voz de cada um, as experiências que tinham para

contar, assim podia esmiuçar cada assunto e cada referência para que todos pudessem ouvir e todos retirassem algo novo dali.”

(Diário, 11.2015)

O recurso a esta prática tinha como objetivo proporcionar a todos um momento para se pronunciarem sobre o seu avanço pessoal, desenvolvendo um ponto de referência para se localizar em relação a onde está, onde pode chegar e o que vai precisar para isso.

Dispusemo-nos em grande grupo, tendo eu começado por questionar se alguma vez o tinham feito, e verificando que esta não era uma prática habitual, não só pelo que retorquiram, mas também pelas expressões de surpresa e pela curiosidade em saber qual seria o objetivo daquela circunstância. Como refere Fernando Hernández este seria um momento de avaliação que propunha “aos alunos uma reconstrução do processo vivido (...) ou de tomada de consciência do momento em que aprenderam ‘mais’” (Hernández, 1999: 150).

Essencialmente, pretendia-se perceber, o durante e não o fim o trabalho. Isto é, conhecer o processo, seguir o pensamento, acompanhar os avanços, os recuos e o método seguido para resolver problemas. Esta era uma forma de nos envolvermos todos, em grupo, num processo de trabalho que até aqui era feito individualmente. Deste modo, para auxiliar a reflexão introduzi questões como: Que inspiração? Que referências? Que aprendizagens? Que caminhos? Que mudanças? Que materiais? Assim, surgiram discursos bastante diferentes e com aspetos interessantes. Mas talvez por se tratar de uma prática pouco usual, que facilmente é dominada pela vergonha e pelo desconforto numa exposição à turma, muitos discursos eram num tom acelerado de modo a concluir o mais rapidamente possível aquele momento.

No decorrer desta atividade, um aluno expressou “Não sei como cheguei até aqui!”, para se referir ao seu processo de trabalho. Questionei-me até que ponto aquilo poderia ser verdade, se eu própria me recordava daquele percurso.

“Naquele momento, tive a certeza da pertinência em acompanhar um a um o percurso que o desenho de cada aluno faz. Ali pude relembrar, ou

melhor, incentivar que fizessem uma descrição dos caminhos realizados e as razões que os levaram a determinadas escolhas.”

(Diário, 11.2015)

Esta situação repetia-se cada vez que omitiam e não explicavam fases do seu processo de trabalho. Fases essas que eu tinha acompanhado e considerava pertinente serem referidas e partilhadas com a turma, para que as aprendizagens alcançadas fossem alvo de reflexão e partilha com os restantes colegas. Nesta sequência, surgiu uma necessidade de intervir, com o intuito de completar discursos e clarificar processos. Algo que se revelava bastante positivo e incentivador para dar continuidade ao pensamento do aluno.

Este exercício, de reflexão em torno do processo, fez despertar uma questão relacionada com a procura do erro no desenho. Refiro-me ao ato, inerente a todos os participantes desta atividade, de procurar um lapso em cada trabalho para se poder pronunciar. Errar faz parte de todo o processo de aprendizagem. E por essa razão, durante a reflexão, elaboraram-se considerações acerca do que poderia eventualmente estar errado ou deveria ser alterado. É certo que esta situação pode provocar algum desconforto ao autor do desenho, pelo simples facto de não gostarmos de admitir, nem que constatem, que erramos. No entanto, este é um ponto de partida positivo pois, é através desse reconhecimento do erro, que este se torna útil na medida em que pode ser esclarecido e percebido para potencialmente ser transformado. Esta é uma atitude recorrente ao longo do processo de aprendizagem. Tal como refere Sofia Barreira acerca da aprendizagem do desenho, o erro é algo inevitável neste percurso, pois:

“O professor procura o ‘erro’.

O aluno procura o elogio.

O professor receia elogiar.

O aluno receia o reconhecer do ‘erro’.

O aluno resiste e o professor insiste.

O aluno anseia e o professor adia.

O professor previne e o aluno esquece.”

(Barreira, 2014: 17)

Esta procura em encontrar algo nos desenhos torna-se quase viciante. Algo que sirva de incentivo ao diálogo, para melhorar aspetos ou encontrar novos caminhos. Com o objetivo de renovar ou fazer diferente, de modo a estarmos envolvidos neste processo de aprendizagem. As aulas que se seguiram após o momento de reflexão originaram diferentes reações nos alunos.

“Depois da conversa, alguns trabalhos continuarem no mesmo caminho acabando mesmo por ser dados como finalizados. Outros mudaram completamente. E disso retiro a possibilidade de refletir em torno da questão do recomeço ou da falta de um fim para determinados trabalhos. A partir das apreciações que foram realizadas, alguns alunos, desenvolveram um novo ponto de partida para uma nova aprendizagem”

(Diário, 11.2015)

Assim, parece-me que o que é visto como um erro é, na verdade, uma consequência de um processo do qual se retira aprendizagens. Deste modo, é relevante que exista um esforço por parte do aluno e do professor no sentido de aproveitar as possibilidades criativas que um erro possui. Pois, como refere Guido Giangregorio (2001) na publicação “Desenho, história e processo”, a análise que é realizada à sequência de tentativas feitas no decorrer de um processo de aprendizagem é “pedagogicamente mais útil do que uma exaustiva análise do desenho final, porque finalmente confronta o autor com as suas obrigações e com a essência do seu próprio trabalho.” (2001: 151).

Contudo, esta prática de partilha de conhecimentos não se foca apenas no estudo dos elementos formais, técnicos e materiais de cada exercício realizado, mas sobretudo em processos de pensar e fazer interpretações do mundo. Como refere Teresa Eça (2003), o aluno, além de recolher informação fornecida pela escola e pelo seu envolvimento social, é também influenciado por outros estímulos que estão diretamente relacionados com as suas motivações. Assim, o seu processo criativo é constituído por:

“Processos de memorização, pesquisa, descoberta, interpretação, crítica e avaliação de dados, procura de problemas, germinação de ideias através de apropriação e transformação dos dados recolhidos, exploração, experimentação, tomada de decisões, avaliação, produção de respostas ou resolução de problemas, justificação e publicação das respostas encontradas.” (2003: 77).

Apesar de não se tratar necessariamente de uma sequência linear, esta estrutura permite desenvolver capacidades críticas e relacionais e encara a educação artística como uma constante transformação. Isto proporciona aos alunos: a aquisição de “um conhecimento de si mesmos e do mundo”; contribui “para estruturar o conhecimento por meio de experiências em outras matérias escolares”; favorece “as atitudes de interpretação, relação, crítica e transferência em relação ao mundo que os rodeia”; e ainda permite “estar em constante aprendizagem” (Hernández, 2000: 56)

Face ao que referi, considero que este tipo de práticas motiva os alunos porque permite compreender a pertinência dos conhecimentos teóricos, bem como facilita que cada um desenvolva uma investigação centrada naquilo que lhe interessa de acordo com as suas motivações e vivências. É no decorrer desta procura de soluções para as propostas que são apresentadas, que os alunos

“São orientados pelo professor/artista num processo que permanentemente despoleta o estabelecer de analogias, relações e operacionalização dos conteúdos interiorizados ao longo de todo o processo, embora haja, por vezes, aqui e acolá, a necessidade de clareiras de silêncio (de gestação?), estando disponível para dialogar, questionar, sugerir, formando também corpo do *work in progress* educativo.” (Jesus, 2012: 220).

Esta experiência com a turma revelou-se, para mim, o início do meu processo enquanto estagiária. A prática, realizada com a turma L, despoletou novas aprendizagens que me permitiram construir o percurso que tinha pela frente focando-me no que para mim era essencial. Refiro-me à necessidade de compreender de que maneira poderia ser feita a avaliação na disciplina de Desenho A, contrariando a prática mais usual que leva muitos docentes a avaliar

apenas o trabalho final. Deste modo, torna-se evidente que valorizar o processo de trabalho está no cerne da questão, como já fui referindo anteriormente. Mas, para que este caminho seja perceptível e possível de acompanhar, deve ser antecipadamente pensado e estruturado com o intuito de se perceber onde se quer chegar. Logo, a planificação de trabalho realizada para a turma do 10ºP surgiu em função do que, neste caso, considero ser uma metodologia pertinente: o trabalho por projetos.

O Projeto de Trabalho

O desenho constitui, desde sempre, um meio de expressão para o ser humano. Desde criança, este apresenta-se como um ato livre e voluntário, independente de qualquer aprendizagem. De tal modo, que se torna um impulso natural e evolutivo onde, através do domesticar do gesto, permite-nos observar e representar tudo o que nos rodeia.

No entanto, ainda que acerca das práticas de ensino do desenho, se diga muitas vezes que “o desenho não se ensina” na verdade, ele é passível de ser aprendido pois, como qualquer outra capacidade, esta também se adquire e melhora dado que não é algo linear nem imediato. O desenho resulta de um processo de aprendizagem, que como qualquer outro, leva o seu tempo e depende das práticas pedagógicas que lhe estão associadas. Nesse sentido, importa que este processo de aprendizagem do desenho, assente fundamentalmente sobre a relação entre o aluno e o saber, na qual o professor tem a função de orientar, isto é, pretende-se que o docente proporcione metodologias de ensino/aprendizagem que forneçam, ao aluno, informações úteis para alcançar o conhecimento.

Nesse sentido, Hernández (2004) recomenda os projetos de trabalho como uma metodologia para conceber novas formas de racionalidade. Mais especificamente, propõe que esta fórmula didática assente num tema sobre o qual, inicialmente, os alunos devem referir o que sabem e o que querem saber. Partindo do que, por eles, é mencionado, é concebida uma estrutura baseada em diferentes fontes de informação que constitui um projeto. Esta pedagogia permite considerar os conhecimentos dos alunos e “favorecer la construcción de

la subjetividad a partir del desarrollo de una serie de competencias que les permitan comprenderse e interpretar el mundo en el que viven. (Hernández, 2000: 41).

Proporciona, também, refletir quanto à pertinência da organização do currículo por matérias, uma vez que se revela descabido apresentar e aprender os conhecimentos de forma fragmentada. Nesse sentido, é proposto uma apropriação de um currículo transdisciplinar que “apuesta por la necesidad de cruzar y superar límites en el conocimiento (Klein, 1996) y tiene en cuenta un horizonte educativo (planteado no como metas si no como objetivos de proceso y para desarrollar un abanico de competencias)” (Hernández, 2000: 41). Neste caso, o programa da disciplina de Desenho A, apresenta-se como um guia para a construção deste processo em constante atualização.

Assim, preparar a temática que se pretende abordar, com base num projeto de trabalho, permite estruturar e organizar os conhecimentos escolares de modo coerente. Trata-se de uma forma de explorar metodologias de ensino, que permitem compreender que os conhecimentos não precisam, obrigatoriamente, de estar ordenados para ser entendidos. Deste modo, uma metodologia de projeto permite que os alunos estabeleçam uma relação com “los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten (...) la construcción de sus conocimientos la transformación de la información procedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio.” (Hernández, 1998).

Assim, pretende-se que a partir dos saberes que os alunos já trazem consigo, seja possível articular com novos conhecimentos de maneira a ir ao encontro dos interesses comuns. Deste modo, é planificada uma sequência de trabalho que permite atribuir um sentido lógico à funcionalidade das propostas que são apresentadas. Algo que possibilite, facilmente, uma perceção exata daquilo que se deseja aprender. Logo, será ao longo do processo, mais especificamente, no decorrer das diferentes atividades, que o aluno irá ter consciência da conquista de novas aprendizagens. Como Hernández e Ventura (1998) referem este é um duplo ponto de partida psicopedagógico pois centra-se num princípio de uma:

“Aprendizaje por descubrimiento, el que establece que la actitud para el aprendizaje por parte del alumnado es más positiva si parte de lo que a ellos

les interesa y aprenden de la experiencia lo que descubren por sí mismos. Y por outra parte, un principio de la Escuela Activa, el que se refiere al ejercicio de la educación como práctica democrática, el cual otorga a las asambleas de classe la decisión sobre lo que hay que aprender.” (1998).

No entanto, apesar do tema a trabalhar ter mais interesse se for definido entre os alunos e o professor, no caso do projeto desenvolvido para a turma P a situação processou-se de forma diferente devido às circunstâncias do trabalho que já tinham em mãos, porém o sistema de aprendizagem adotado foi exatamente o mesmo.

A proposta da Professora Lídia⁷

No final do primeiro período, foi proposto pela professora Lídia que os alunos explorassem a temática do rosto humano que, no programa de desenho de 10º ano, se insere nos ensaios de processos de análise, isto é, tal como está mencionado no manual da disciplina: “experiências; esboços”, “decomposição de um todo nos seus elementos; exame minucioso, parte por parte.” (Ramos e Porfírio, 2008: 84).

O aluno tinha a possibilidade de decidir se pretendia desenhar-se a si próprio ou escolher um colega. Assim, era pedido que numa fase inicial explorassem o desenho livre do rosto, através do registo a grafite. Esperava-se que, nesta etapa, o aluno sentisse um confronto com as capacidades de perceção e representação do mundo visível, o que se confirmou de acordo com os comentários que iam surgindo ao longo das aulas, nos quais revelavam algum desconforto quanto a sua performance neste exercício.

Posteriormente, no sentido de clarificar a compreensão das formas e das proporções do rosto, era cedido aos alunos um cânone que se apresentava geometricamente rigoroso e permitia auxiliar na observação e representação da realidade visual. Tal como refere no manual da disciplina, este método de estudo anatómico e de “análise das regras de proporções e harmonia do rosto são preciosos auxiliares na sua interpretação plástica, no que se refere a um maior

⁷ Ver Anexo 2, Exercício 1.

grau de rigor. Para desenhar o rosto é indispensável compreender as linhas de estruturação que permitem a sua construção, numa relação proporcional do todo com vários elementos que o constituem e das partes entre si.” (Ramos e Porfírio, 2008: 92)

No entanto, este tipo de exercícios revelam-se muitas vezes insuficientes no que toca à exploração do rosto humano pois, apesar de se tratar de regras úteis para o exercício de observação e compreensão, revela-se também um impedimento para explorar criativamente e expressivamente as capacidades de cada um. Por essa razão, resolvi dar continuidade ao tema escolhido. Isto é, o projeto de trabalho que me propus a desenvolver com a turma abraçou o tema e a proposta elaborada pela professora Lídia, no entanto, procurei introduzir outras experiências que permitissem os alunos conhecer distintos caminhos no estudo do rosto. Essencialmente, interessava-me expandir os horizontes, para que a experiência de explorar o retrato não se limitasse apenas ao desenho com grafite, algo que se revela comum quando se está perante uma turma de 10º ano e se parte do princípio que talvez seja demasiado cedo para ir mais longe. Assim, com o intuito de ir ao encontro dos interesses de cada um, que se prendiam com o explorar de diversos materiais, o projeto planificado apresentou-se desprovido de limitações no que compete aos materiais e técnicas a descobrir.

Como Hernández (2000) refere, a função de um docente perante um projeto de trabalho, também é repensada uma vez que este adota um “papel de facilitador que ayuda a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento” (2000: 42). Por essa razão, ter em conta os interesses expostos “sirve de base para construir con los alumnos experiencias sustantivas de aprendizaje.” (ibidem). E “permite desarrollar una actitud investigadora y ayuda a los estudiantes a dar sentido a sus vidas.” (ibidem). Neste sentido, o diálogo pedagógico constitui um elemento essencial no desenvolvimento do processo de aprendizagem porque contribui para “expandir el conocimiento de los alumnos y a responsabilizarles de la importancia de aprender de los otros y con los otros.” (ibidem).

A planificação do projeto RETRATOS

Após acompanhar alguns exercícios de desenho de observação do rosto que foram realizados na sala de aula, considerei pertinente desenvolver propostas de trabalho que permitissem desconstruir alguns pré-conceitos em relação ao que é o bom ou mau desenho. Era notável uma certa tensão que limitava o ato natural de desenhar. E tal não se devia só a dificuldades de representação, mas também ao medo de errar.

Estes sentimentos de insegurança surgem muitas vezes associados às interpretações realizadas, pelos professores, acerca das produções escolares dos alunos. Desde cedo, o erro assume uma posição negativa e leva muitas vezes o professor a caracterizá-lo como um falha ou uma falta que se revela uma resistência ao dever. Por essa razão, torna-se algo socialmente reprovável, que reflete uma ausência de aprendizagens ou de aptidão. Deste modo, importa desconstruir esta ideia improdutiva que o erro tem porque, na verdade, é um ato inerente ao processo de conhecer e aprender. Logo, se este for interpretado e percebido com um ato resultante do trabalho de aprendizagem, deixa de ser visto como uma lacuna. Nesta perspetiva o erro “é, como a expressão de um acto de pensamento divergente. De facto, o aluno no seu trabalho de resolução das tarefas vai tacteando caminhos de solução em função do modo como encara a própria tarefa podendo afastar-se daquilo que é esperado em termos normativos.” (Pinto e Santos, 2006: 87).

Nesse sentido pretendi conceber um momento onde o aluno tivesse espaço para explorar o erro, deixando de parte os cânones e as regras de estruturação do rosto, para dar lugar ao desenho espontâneo.

Mas esta abordagem surge, também, no sentido de quebrar momentos de insegurança onde a borracha está constantemente presente. Ao invés, pretende-se que, para o aluno, o erro seja um ponto de partida para uma modificação que ocorre na concretização do exercício seguinte. Através de desenhos rápidos, do desenho cego, do desenho com a mão não dominante, etc. o aluno tem contacto com outras formas de fazer e diferentes modos de representação ficando claro que o modo de registo não é unicamente aquele associado ao acabado, perfeito e sem defeito.

O tempo é também algo que condiciona os desenhos elaborados nesta prática, pelo que foi cronometrado, com a finalidade de quase obrigar os alunos a tomar decisões imediatas para registrar o que para eles era essencial. Este exercício, além de soltar e treinar a mão e o gesto, permite decodificar outras formas de registo que não sejam obcecadamente figurativas.

Já na segunda proposta, seguindo o mesmo procedimento, pretendeu-se explorar as particularidades do rosto, através de determinadas expressões. Neste exercício, talvez com um tom mais caricaturista, o objetivo era compreender as diferentes possibilidades de feições que o nosso rosto consegue transmitir.

Trata-se também de um exercício de expressão dramática no qual o aluno, partindo do vivido, se torna o seu próprio objeto de experimentação, teatralizando emoções. Através da imaginação e da ação, o aluno é levado a revelar-se e a conhecer-se melhor deixando, deste modo, de parte o ato permanente de representar um rosto desprovido de qualquer expressão.

Ambas as propostas de trabalho foram realizadas em simultâneo com o exercício que a professora Lídia propôs. Assim nas aulas de turno de desenho, por se tratar de uma turma grande e deste modo facilitar a dinâmica, foram realizados os exercícios de desenhos rápidos. Já a aula de quarta-feira, na qual está presente a turma toda e seria praticamente impossível dinamizar uma atividade do género devido ao espaço, foi dedicada ao desenho rigoroso.

Foi ainda desenvolvida uma terceira proposta de trabalho realizada nas aulas de turno e de grupo, por se tratar de um trabalho mais individualizado. Esta proposta, que dá continuidade aos exercícios anteriores, apesar de tocar em diferentes pontos do programa da disciplina de desenho, é também, um exercício pertinente para que o aluno compreenda as diferentes fases metodológicas que um trabalho de projeto constitui.

Apesar do conceito de trabalhar por projetos de trabalho estar aqui intrínseco por facilitar também a perceção e avaliação do processo, é ainda introduzido um novo instrumento de avaliação: O portfólio. Através desta metodologia de avaliação, os alunos têm mais facilidade em organizar um processo e entender a finalidade dos trabalhos que desenvolvem. Este método

permite que todos possam apreciar e consultar os momentos mais significativos de cada percurso e ao mesmo tempo obter uma visão geral do mesmo. Assim, todos têm a oportunidade de refletir sobre o progresso, permitindo ao mesmo tempo, introduzir mudanças durante o desenvolvimento do plano de ensino. Esta metodologia permite que o aluno se avalie também, a si próprio, através daquilo que fez.

A proposta de trabalho nº1⁸

Tendo em conta as características da turma, nesta fase considerei que seria pertinente desenvolver uma proposta de trabalho que provocasse algum dinamismo no interior da sala de aula. O objetivo era incentivar ao trabalho colaborativo, no qual pudessem interagir uns com os outros, algo que era raro acontecer nas aulas. Assim seria possível, no decorrer da atividade, desenvolver momentos de questionamento e de reflexão crítica acerca do trabalho que cada um realizava.

No dia 7 e 11 de janeiro de 2016 realizou-se a primeira proposta de trabalho do Projeto Retratos. O turno de quinta-feira foi o primeiro a experienciar as atividades propostas e, como era de esperar, para o segundo turno as atividades que iam realizar já não eram surpresa. No entanto, ambos os turnos, antes de iniciar a dinâmica, revelavam uma certa curiosidade e ao mesmo tempo um determinado receio quanto ao que iam fazer e quanto àquela que deveria ser a prestação para o exercício.

A aula iniciou-se com a sugestão de organizar a sala de forma diferente, isto é, pretendia-se que as mesas ficassem posicionadas frente a frente para que os alunos pudessem desenhar o respetivo colega. Para além desta disposição as mesas também estavam juntas, numa espécie de mesa coletiva, que permitia perceber que estávamos efetivamente a trabalhar em grande grupo. Os alunos organizaram-se como quiseram e entre a confusão iam perguntando “Mas afinal o que vamos fazer?” (Diário, 1.2016).

⁸ Ver Anexo 1, Proposta de Trabalho 1

Esperei que se instalassem, confirmei que tínhamos os recursos necessários para iniciar a aula, nomeadamente as folhas A3 e os materiais riscadores como canetas, marcadores, lápis de cera, lápis de cor, giz, etc., à exceção da grafite que era o único material que não usavam para evitar a tentação do uso da borracha. De seguida, apresentei a proposta explicando que íamos fazer uma série de exercícios de registo de observação do rosto com o modelo alternado. Surgiram suspiros, pareciam de alívio, porque a tarefa era simples. No entanto, expliquei que esses registos iam ter uma série de condicionantes relacionadas com o tempo, a postura a manter ou o método de desenhar, informações essas iam sendo dadas ao longo da atividade. Nesse momento, as expressões mudaram, apesar de haver um certo receio quanto ao que ia sair dali, era notável que estavam entusiasmados e demonstravam alguma ansiedade em iniciar.

Acrescentei ainda que cada registo tinha uma duração entre 1 a 5 minutos. E foi nesse momento que começaram os comentários: “É impossível!”, “Não vou conseguir!”, “Tem de ser mais tempo!”. (Diário, 1.2016). Mas, naturalmente, incentivei-os a experimentar já que referiam nunca ter tentado.

Primeiro exercício | 5 minutos⁹

Expliquei que íamos começar por um exercício simples: pretendia que realizassem um registo de observação do rosto, em 5 minutos, da pessoa que tinham à sua frente. Ainda desconfiados da possibilidade de conseguir fazer alguma coisa em tão pouco tempo, assim que ativei o cronómetro puseram mãos à obra. Começaram por desenhar com um ritmo e rigor que era comum às aulas desenvolvidas à quarta-feira. Um ritmo lento, assente nos detalhes e rigor das proporções do rosto. Assim que acabou o tempo, os trabalhos resumiam-se a poucas linhas de contorno. Apenas o essencial para definir e perceber que ali havia uma pessoa com dois olhos, um nariz e uma boca, aos quais se juntavam pormenores como as pestanas ou o penteado, que neste estilo de exercício se revelavam detalhes desnecessários. Após circularem em torno das mesas para visualizarem os trabalhos todos, os alunos referiam “Isto é muito difícil!”, “Eu não

⁹ Ver Anexo 2, Exercício 2.

consigo.”; “Que mal!”; “Eu não gosto da condição do tempo.”; “O tempo é que dificulta.” (Diário, 1.2016).

Aqui foi necessário parar e refletir em torno do que estávamos a fazer. Todos julgavam que esta era uma dinâmica diferente, à qual não estavam habituados e apesar de considerarem interessante, a pressão do tempo era algo que incomodava de forma geral. Nesse sentido, decidi apresentar alguns desenhos de Giacometti¹⁰ onde, através da linha, o ato de desenhar reflete uma liberdade na definição das formas e dos volumes. Perante estas referências os alunos perceberam a potencialidade que estes exercícios poderiam ter, se a forma como usufruem dele for diferente. Assim ficou esclarecido que havia uma necessidade de soltar a mão e tornar o ato de desenhar mais espontâneo e despreocupado.

Segundo exercício | 1 e 2 minutos¹¹

Desenhar sem levantar a caneta

Informei que a partir deste exercício o tempo estipulado para cada desenho ia diminuir. Surgiram de imediato uma série de onomatopeias que revelavam algum desconforto quanto ao que vinha a seguir.

O registo que se seguia era condicionado pelo ato de não poderem levantar a caneta do papel e estava estipulado que o fariam duas vezes, o primeiro em 1 minuto e o segundo em 2. Pediram-me que desse mais tempo pois achavam que seria pouco para conseguirem desenhar. Concordámos que teriam mais um minuto em cada exercício. Percebi que talvez fosse necessário fazer este processo de forma gradual, tendo em conta que este era um exercício completamente novo para todos.

De um modo geral, o desempenho neste exercício foi influenciado pela conversa anterior, mas mesmo assim fui alertando, à medida que iam desenhando, para o facto de soltarem o gesto, para não terem medo de riscar e tornar o ato de observação/desenho algo imediato. Era notório que a execução

¹⁰ Alberto Giacometti (Suíça, 1901-1966) Artista Plástico

¹¹ Ver Anexo 2, Exercício 3.

já se revelava mais livre, o desenho em função dos cânones já se encontrava nesta fase mais apagado.

Mas perante os resultados revelavam ainda alguma insegurança e até mesmo desagrado quanto à sua prestação. Num tom irónico, mas ao mesmo tempo de aprovação, surgia muitas vezes o comentário: “Estou no curso errado, não sei desenhar!” (Diário, 1.2016) Ou então, relativamente aos desenhos, referiam: “Que mal!”; “Não tem nada a ver!” (Diário, 1.2016).

Refletimos sobre o que seria então um bom ou mau desenho. Partindo de um desenho de Picasso¹², perguntei diretamente o que achavam. Naquele momento, ficaram em silêncio, mas considerei um momento de reflexão face àquele confronto com outras formas de conceber o retrato. Partindo desta referência compreenderam onde queria chegar, ficou claro que existiam diversos modos de fazer e nenhum era o certo, o bem ou o perfeito.

Terceiro exercício | 2 minutos¹³

Desenho cego

No terceiro exercício, de desenho cego, o tempo manteve-se tal como estava programado. Pretendia-se explorar a capacidade de observação e concentração, desenhando o modelo sem olhar para o papel. Ao longo da atividade era notável algum desconforto quanto ao que estavam a desenhar, havia imensa tendência para fazer batota e olhar para a folha. Sempre que eram apanhados os alunos justificavam-se referindo: “Já me perdi.”; “Não sei onde estou!” E por isso, sentiam necessidade de observar a folha para poder continuar.

Mais do que tirar partido dos resultados finais que surgiam, interessava-me que esta experiência fosse algo a repetir, a explorar, a desenvolver. Permitindo que todos eles percebessem as potencialidades que estes exercícios podem ter quando feitos regularmente, constituindo um exercício de evolução pessoal contínua quando exercitado com alguma frequência.

¹² Pablo Ruiz Picasso (Málaga, 1881-1973) Artista

¹³ Ver Anexo 2, Exercício 4.

Desenhar com a mão não dominante

No quarto exercício pretendia-se que os alunos desenhasssem com a mão não dominante, para que todos alcançassem a dificuldade de controlo do gesto e da técnica. Foram pedidos dois registos de 1 minuto, no entanto o tempo foi também alterado para 2 minutos.

Após iniciarem o primeiro registo, começaram a surgir os comentários relativamente às dificuldades que estavam sentir. Um aluno, ao aperceber-se dos resultados que estavam a aparecer no papel, referia: “Acho que estou cada vez pior!” (Diário, 1.2016). E nesta sequência surgia em tom de resposta: “Este período vamos todos tirar negativa.” (Diário, 1.2016). O último comentário fez-me perceber que, o facto de estarmos a dar espaço para trabalhar o erro e deste modo a valorizá-lo, não alterava a perspetiva dos alunos de que o erro continua associado a algo mau, que neste caso são os resultados negativos.

Quando terminaram o primeiro exercício, perguntei o que tinham sentido, ao que uma aluna me respondeu: “Eu acho que ao desenhar com a mão esquerda nos esquecemos da teoria e concentramo-nos no que vemos” (Diário, 1.2016). Perante este comentário, propus fazer uma alteração “Vamos juntar a teoria com a prática e vamos desenhar com as duas mãos.” (Diário, 1.2016). Mostraram-se reticentes, mas os desafios já eram tantos que aceitaram encarar outras dificuldades, demonstrando alguma curiosidade sobre o que poderia sair dali. Alguns alunos levantaram-se para que a sua área de trabalho fosse maior e permitisse desenvolver a expressão corporal. Sugeri que todos o fizessem e experimentassem a liberdade de gesticular o corpo no ato de desenhar, sem estar preso a uma cadeira.

Neste exercício foi ainda sugerido desenhar com duas cores diferentes, para que no fim fosse possível observar o que fez a mão esquerda e a direita. Apesar de alguns alunos sentirem dificuldades em mover as duas mãos ao

¹⁴ Ver Anexo 2, Exercício 5 e 6

mesmo tempo no sentido de elaborar um registo contínuo, esta revelou-se uma prática pertinente porque superou algumas dificuldades.

Quinto exercício | 1 e 3 minutos¹⁵

Desenho de perfil

O desenho de perfil pretendia ser uma quebra no género de trabalho que a turma estava a experienciar até ao momento. Foi pedido que realizassem dois registos, nos quais o modelo estaria de perfil, numa primeira etapa seria com a duração de um minuto e na segunda de três minutos. Assim que esclareci o que era pretendido alguém referiu “Só?” (Diário, 1.2016) insinuando que seria demasiado simples. Quando confirmei prontamente me disseram “Isso é básico!” (Diário, 1.2016).

A falta de uma condicionante no ato de desenhar neste exercício despertou alguma estranheza nos alunos. No entanto, este confronto revelou-se pertinente. É que, apesar do tempo não sofrer qualquer alteração, foi sugerido que este registo fosse realizado um sobre o outro, devido à escassez de folhas. Assim, pretendia-se que no exercício de 1 minuto, o aluno desenhasse o perfil do seu modelo do lado direito e, posteriormente, no exercício de 3 minutos, desenhasse o mesmo modelo, na mesma folha, mas do lado esquerdo. Através deste exercício pudemos refletir quanto à possibilidade de alguns registos serem elaborados de memória, pois ambas as faces da cara eram desenhadas de forma igual.

Relativamente ao tempo, houve um confronto que me pareceu positivo. Após fazerem os dois exercícios, alguns alunos revelaram que o exercício de 3 minutos apesar de ser com mais tempo ficou pior. Algo que me parece benéfico quanto à possibilidade de compreender a potencialidade de realizar desenhos rápidos, perspetiva essa que era diferente no início da atividade.

¹⁵ Ver Anexo 2, Exercício 7.

Desenho com o rosto inclinado para trás

O último exercício surgiu como uma transição para a proposta de trabalho que se seguia. Apesar de a posição gerar algum desconforto para o modelo, este revelou-se pertinente pela experiência de observar e registar o rosto perante um ponto de vista diferente do habitual tornando-se, muitas vezes, difícil compreender as linhas que definiam tal posição. No entanto, este exercício despertou também alguma indignação quando à facilidade, de agora, em tão pouco tempo e sem qualquer condição, se tornar simples fazer este tipo de registos.

No finalizar da atividade pedi para circularem pela sala para ver os trabalhos que cada um fez, a fim de refletir e tirar conclusões. Assim, surgiram comentários, risos, elogios e depreciações e até mesmo a procura do erro. Em conversa, foi possível perceber que parte da turma encarou estes exercícios como um incentivo para melhorar perspetivas, proporções, técnicas e modos de registo enquanto outros assumiram este momento como um espaço para explorar o erro e desfrutar dos resultados.

A Proposta de trabalho nº2¹⁷

A segunda proposta do Projeto Retratos permitiu dar continuidade ao ritmo de trabalho que se estabeleceu nas aulas anteriores. A proposta foi apresentada aos dois turnos nos dias 14 e 18 de janeiro de 2016. A dinâmica era idêntica, mas desta vez o tempo já não se apresentava como um fator condicionador, sendo que foi respeitado tal como o planeado. Deste modo, pretendia-se que os alunos desenvolvessem dois desenhos de expressões do rosto. Cada registo teve a duração de, respetivamente, 1 e 5 minutos para que fosse possível, numa primeira fase, observar e fazer um registo rápido e, posteriormente, trabalhar mais detalhadamente o rosto. Os modelos seriam os próprios alunos, que se organizavam em pares, frente a frente, para que ninguém perdesse os

¹⁶ Ver Anexo 2, Exercício 8.

¹⁷ Ver Anexo 1, Proposta de trabalho 2.

exercícios. À medida que íamos avançando, informava qual a expressão que se pretendia transmitir. Tais como:

1. Expressão serena;¹⁸
2. Expressão desconfiada;¹⁹
3. Expressão sorridente;²⁰
4. Expressão de espanto;²¹
5. Expressão de desânimo/preocupação/tristeza;²²
6. Expressão de irritação/fúria;²³
7. Expressão de uma careta.²⁴

Estas expressões surgem do funcionamento dos músculos da face e colocam as sobrancelhas, os olhos, o nariz e a boca em posições distintas transmitindo assim sentimentos totalmente diversos. Por essa razão, foi aconselhado à turma que, num primeiro momento, se focasse nestes elementos e os registassem para que, num segundo instante, se tornasse mais simples estruturar o rosto.

No início da atividade, era notável alguma dificuldade de expressão, uma dificuldade efémera, que era consumida pela vergonha. Assim que informava qual a expressão que íamos trabalhar a seguir surgia no rosto dos alunos um exagero expressivo, no sentido de exemplificar de forma imediata a expressão. Mas assim que iniciámos a atividade, as expressões eram mais contidas, surgiam até dificuldades de as voltar a representar. No entanto, com o desenrolar da aula revelaram-se mais desinibidos, o que lhes permitiu encarar a situação com naturalidade e usufruir do exercício.

Esta atividade surge, mais uma vez, no sentido de ultrapassar o medo de errar. A insistência neste género de exercícios ajuda o aluno a perder parte desse receio e permite que este avance, no sentido de desbloquear o controlo intelectual exercido sobre os seus movimentos e, por conseguinte, sobre a sua grafia (Palma e Terrasêca, 2011: 39). Deste modo, o erro vai perdendo a

¹⁸ Ver Anexo 2, Exercício 9.

¹⁹ Ver Anexo 2, Exercício 10.

²⁰ Ver Anexo 2, Exercício 11.

²¹ Ver Anexo 2, Exercício 12.

²² Ver Anexo 2, Exercício 13.

²³ Ver Anexo 2, Exercício 14.

²⁴ Ver Anexo 2, Exercício 15.

conotação negativa que lhe é associada, isto é, deixa de ser entendido como uma falta, uma lacuna ou déficit de aprendizagem e leva-nos a valorizá-lo pelo seu potencial enquanto ato criativo. No entanto, no que compete ao momento de avaliar:

“Diversos estudos sobre as práticas de avaliação mostram-nos que os processos de avaliação estão mais centrados em mostrar o erro, isto é, se existe ou não um desvio, ao que era suposto dizer, fazer ou mostrar, do que em ajudar a construir a coincidência entre o esperado e o realizado. Esta forma de fazer leva-nos a focalizar atenção nos produtos finalizados em resultados e não nos processos mediadores, nomeadamente a actividade ou a linguagem, entre o pedido e a resposta ao pedido.” (Santos *et al.*, 2010: 63).

Nesta perspetiva, os produtos adotam mais relevância do que os próprios processos que lhe deram origem, como se de duas coisas diferentes se tratassem. Portanto, importa que na avaliação da disciplina de Desenho A, o erro seja entendido como parte integrante do processo de aprendizagem e que todo este processo seja componente de avaliação. Assim, é da responsabilidade do docente interpretar e compreender o erro para perceber a lógica do aluno, e posteriormente dar-lhe um feedback, no sentido de o ajudar encaminhar novamente em função do que é pretendido.

A Proposta de trabalho nº 3²⁵

A terceira proposta de trabalho foi apresentada à turma no dia 3 de Fevereiro de 2016. Este seria o culminar de um projeto de trabalho, mas, em simultâneo, o princípio de um novo processo. A proposta teve início com a apresentação de uma série de retratos e autorretratos de diversos artistas da História.

Com base nos trabalhos das expressões elaborados nas aulas anteriores, os alunos foram convidados a selecionar uma expressão que lhes interessasse desenvolver. Partindo dessa seleção, pretendia-se que, individualmente, o aluno

²⁵ Ver Anexo 1, Proposta de trabalho 3.

trabalhasse o autorretrato encarando a expressão selecionada. De seguida, era pedido que seleccionassem uma referência, mais precisamente a obra de um artista (retrato), a partir da qual gostassem de trabalhar. O objetivo seria transformar/recrir a obra em algo mais pessoal, sendo que o rosto representado era o do aluno.

Este mostrou-se um processo de autoconhecimento. Um caminho introspetivo, que se revelou através de outras formas de expressão como a cor, a imaginação e até mesmo da observação atenta ao espelho. Na descoberta do Eu, o aluno:

“Desenha e desenha-se na complexidade do seu sentir e do seu pensar, segundo a problematização dos conceitos envolvidos nos seus actos de repensar, na busca de soluções que possam levar ao conhecimento, ao domínio das ideias e dos instrumentos para elaborar formas e as consequentes imagens. Quem desenha coloca-se assim no campo da própria representação, é simultaneamente sujeito e objecto do desenho.” (Carneiro, 2001: 37).

Perante este confronto de experiências e descobertas, ao longo do processo de trabalho pretendia-se também que o aluno compreendesse e aplicasse as diferentes fases metodológicas de um projeto nomeadamente as identificadas a seguir.

A fase de análise, onde se pretendia que os alunos elaborassem uma pesquisa, em torno das questões do retrato. Era ainda esperado que recolhessem imagens ou outros materiais, que deveriam ser organizados no portfólio e apresentados na sala de aula para discutir com os colegas e o professor. Com isto pretendia-se aprofundar as capacidades de pesquisa e proporcionar um confronto entre o conhecido e novas referências. Nesta fase devia ficar definido a obra do artista a explorar.

A fase criativa, onde se esperava que os alunos trabalhassem o registo da sua expressão facial. Que experimentassem materiais, técnicas e suportes, e seleccionassem a que pretendiam explorar. Esperava-se, também, que os projetos fossem planificados com o apoio do professor para posteriormente serem executados. Durante a planificação e execução da proposta esperava-se que os alunos colaborassem com ideias e sugestões entre eles.

Na fase de execução, deveria realizar-se a concretização final do trabalho. Para a realização do mesmo, o aluno deveria apoiar-se em todos os dados e conhecimentos recolhidos nas fases anteriores. A proposta era realizada no decorrer das aulas para que fosse acompanhada pelos colegas e pelo professor.

Já na fase de reflexão, que deveria acontecer não só no final mas também no decorrer da execução da proposta, era esperado que se refletisse individualmente e em grupo acerca dos trabalhos desenvolvidos.

O desenvolver da proposta nº3

Fase de análise

Nesta fase, houve um confronto com as obras e os artistas que até à data alguns alunos desconheciam pois como se trata de uma turma de 10º ano, na disciplina de História da Cultura e das Artes tinham alcançado, pouco mais, do que o Renascimento, o que não quer dizer necessariamente que desconhecêssem as pinturas que foram exibidas.

Após apresentar a proposta surgiram de imediato ideias entusiasmadas quanto ao trabalho que poderiam realizar. Por isso, foi proposto que essas ideias fossem registadas mas no entanto, que houvesse um espaço para desenvolver uma pesquisa em torno de uma obra que lhes interessasse desenvolver pois observar uma obra artística de outro tempo ou cultura implica um envolvimento mais profundo do que um olhar meramente visual. No entanto, era livre a decisão de escolher uma das referências por mim apresentadas ou outra ao gosto do aluno.

Este emergir de ideias inicial ativa a relação existente entre o desenho e o pensamento, pois:

“Desenhar é um mediador direto de ideias, de emoções, de *inputs* culturais, que traduzem com grande imediaticidade a poética do artista. (...) O acto de pensar é a dimensão fisiológica de tornar interna a própria pesquisa poética; e o acto de desenhar torna possível a identidade mágica entre pensamento e ação porque desenhar é o mais rápido meio, podendo assim acompanhar a intensidade do pensamento.” (Fisher, 2003: 217).

Mas esta reprodução do pensamento, por vezes, não se manifesta tal como prevemos dado que, “Desenhar nunca é uma transcrição do pensamento (no sentido da escrita) mas uma formulação ou elaboração do próprio pensamento no preciso momento em que é transposto para imagens. O artista é surpreendido e reconhece o seu pensamento somente no momento do fazer.” (ibidem).

Por essa razão, a tomada de uma decisão revelou-se um processo lento e por vezes complicado dado que os alunos revelavam receio e insegurança quanto às suas capacidades de decisão e conceção do trabalho. No entanto, o facto da sala de aula possuir recursos educativos (como livros e internet) permitiram pesquisar com alguma facilidade auxiliando todos os processos. As decisões foram ao encontro dos interesses de cada um: após escolher uma obra o aluno poderia então apoderar-se dela, recriando-a, transformando-a em algo seu.

Fase criativa²⁶

Esta fase constituiu um espaço privilegiado de investigação no desenho, onde foram analisados e decifrados os pensamentos com o objetivo de os trazer à superfície para o suporte. Foi proposto aos alunos que elaborassem esboços em torno do trabalho que pretendiam desenvolver. Estes poderiam ser realizados no diário gráfico ou em folhas soltas, deixando em aberto, de acordo com as deliberações de cada um. Nesta etapa o desenho é interpretado “como processo (...) como verbo (...) como acção, como capacidade de processar informação, de se conjugar com a elasticidade do pensar, na acção de fazer, ver, rever, errar, recusar, destruir, reconstruir, corrigir, alterar, diversificar, divergir, seleccionar, clarificar, formar, conformar, deformar, reformar, prosseguir... desenhar.” (Bismarck, 2001: 56).

Como refere Jean Fisher, no decorrer deste processo, estes exercícios fazem parte de um campo de teste que prepara uma obra final e permite a progressiva visualização da ideia. Mas,

²⁶ Ver Anexo 2, Exercício 16.

“Se a obra de arte final representa o momento em que a imaginação foi colocada na esfera pública, os desenhos, pelo contrário, constituem o momento privado da ordenação da imagem; trabalhando muitas vezes o artista numa urgência implacável de modo a captar a ideia elusiva no atravessar do corpo para os seus extremos, a mão que gesticula na folha. (...) A pintura, a escultura, etc. são muitas vezes uma cópia ou uma elaboração mais ordenada do material primeiramente sugerido pelo desenho e, por esta razão, para estudar a poética de um artista é mais proveitoso olhar, não para as pinturas, mas para os desenhos que lhe estão relacionados.” (Fisher, 2003: 217).

Apesar de já todos os alunos possuírem um diário gráfico onde desenhavam livremente, o hábito de elaborar, explorar e valorizar os registos relacionados com o trabalho de aula, não era comum. Logo, foi necessário incutir esse hábito, no sentido, de os fazer compreender as possibilidades criativas que esta prática pode desencadear quando executada constantemente. Assim, perante o facto de nesta proposta ser dada maior relevância ao processo de trabalho, essa perspetiva alterou-se e o diário gráfico revelou-se um recurso importante e imprescindível no progredir dos trabalhos, pois, permitiu registar e desenvolver ideias ou simplesmente testar, experimentar ou explorar cores e materiais.

À semelhança do diário, também o portfólio seria resultado de um percurso que compunha uma coletânea de trabalhos, um conjunto de experiências, de pesquisas e de outros elementos igualmente importantes para a construção do processo de trabalho.

Nesta fase, é premente que o aluno tenha a possibilidade de experimentar diversos materiais. No entanto, neste caso específico, foi necessário ter em conta que a escolha do material a usar poderia influenciar efetivamente os resultados dos exercícios, devido à falta de prática. Mas, apesar de este fator poder condicionar a relação do aluno com o desenho, ao longo do processo “é o “graficar” do desenhador que (...) domina os meios técnicos, os manipula e os utiliza a favor da sua subjetividade, portanto, o domínio dos materiais deve ser parte integrante da aprendizagem do desenho.” (Palma e Terrasêca, 2011: 44).

Porém, esta evolução da aprendizagem do discente “não resulta do acaso, mas de uma dedicação total, uma praxis constante, que inevitavelmente necessitam de tempo e de apoio do docente. Assim, cada aluno tem um ritmo, aptidão e vontade distintos.” (Palma e Terrasêca, 2011: 43). Logo, nesta fase, o docente revela-se um fator fundamental, no sentido, de orientar as aprendizagens dos alunos. Mas para tal, “é premente que o professor e o aluno tenham uma relação de proximidade que permita o docente conhecer cada elemento do grupo de forma a orientá-lo no seu percurso de aprendizagem.” (Palma e Terrasêca, 2011: 37),

Deste modo, a construção desse percurso é da responsabilidade de ambos, pois apresentam, de igual modo, uma atitude dinâmica. Contudo, “o termo orientar não é utilizado no sentido de dar rumo ou impor conhecimentos, limites ou direções. Reporta-se antes ao questionamento que impulse a ação crítica e auto-reflexiva, ao apoiar o discente na sua aprendizagem dando-lhe as pistas e fornecendo-lhe as técnicas necessárias para a construção dos conhecimentos.” (Palma e Terrasêca, 2011: 40).

Todavia, esta evolução não é linear, pelo contrário, revela-se um trabalho complexo e demorado que só apresenta resultados ao fim de algumas aulas. Deste modo, torna-se imprescindível a intervenção constante do docente no sentido de apoiar o aluno, para que este não desista da procura de resultados, e persista para continuar a desenvolver o seu processo de aprendizagem.

Fase de Execução

Tendo em conta a flexibilidade de gestão do programa da disciplina de Desenho A, a proposta apresentada pretendeu essencialmente focar-se numa metodologia de projeto que alcançasse todas as técnicas e conceitos que se pretendia explorar. Contudo, não era um objetivo a procura por um produto final. Importava ter em evidência o processo, perceber todos os elementos que dele resultavam e constituíam novos saberes. Aqui, destacou-se a pesquisa, a procura, o diário gráfico, as cópias de pinturas, os desenhos, os esboços, os registos rápidos, as experiências de materiais, etc. E só depois, um trabalho que não era o final, mas talvez um dos possíveis resultados deste grande processo.

Esta perspectiva de avaliação do desenho, dispensa a necessidade de uma obra acabada, para entender e valorizar todos os sentidos que lhe são atribuídos no desenvolver do processo. Assim pretende-se essencialmente considerar o Fazer ao invés do Feito pois todo o desenho, elaborado ao longo de um processo, é objeto artístico. Este não surge apenas no sentido de agir em função de um obra final, pelo contrário, independentemente da situação, todo e qualquer desenho é ação em constante formação. Portanto, se entendermos este processo do desenho como algo produzido em função de uma única criação sem nunca questionar as potencialidades do mesmo, estamos a agir em função de uma:

“Substituição da procura pela solução formal [que] é, no fundo, a substituição dum sistema aberto, disponível, indefinido por um outro fechado, acabado, é a substituição do fazer pelo feito, do prazer do jogo pelo seu resultado, da relação íntima da própria superação, dum braço-de-ferro com o próprio, porque desenhar é implicar consigo próprio, num outro plano, num outro nível que não o da concretização de resultados.” (Bismarck, 2001: 57).

Apesar de tudo, foi preciso incutir esta prática a fim de esclarecer que o desenho ou o pensamento quando estudado mais aprofundadamente, pode resultar em algo mais rico. Isto é, o conjunto de desenhos elaborados durante a execução do projeto, ao qual está associada a exploração de materiais e implícito as técnicas e modos de registo, permitem evidenciar a evolução do processo gráfico que o desenho do aluno sofre.

Esta fase deu lugar à exploração experimental das diversas possibilidades físicas e conceituais de trabalhar o desenho, algo que se revelou um fator determinante e perceptível no entusiasmo com que a turma encarou este momento. Tendo em conta o caminho que realizaram até aqui, agora enfrentavam o momento de expor num só desenho o gesto traduzido num processo encenado, como uma coreografia executada através do desenho. Porém como já referi, não se esperava um trabalho final, este é apenas o momento de produção de todas as decisões e experimentações, onde se pretende refletir a imagem que o aluno ambiciona transmitir. Imagem essa, que

se expôs a um processo construtivo e evolutivo traduzido esquematicamente para o papel através do desenho.

No entanto, não quer dizer necessariamente que este último exercício represente, para o aluno, o melhor de todo o processo. Apenas se revela algo mais descomplicado, livre dos receios e bloqueios iniciais. Pois, através da prática e com o envolvimento na construção do processo do desenho, a ação de desenhar “deixa de ser algo puramente consciente e forçado, para fluir, tornando-se parte da mão, do corpo, da alma.” (Palma e Terrasêca, 2011: 43).

Os resultados desenvolvidos para esta proposta, revelaram-se bastante diferentes entre si. Algo que me parece bastante positivo, pela diversidade de produtos e de novos saberes que emergem na turma. Ao longo da execução do trabalho, os alunos mostravam-se, por vezes, reticentes quanto às suas decisões e também ansiosos em ver resultados imediatos. Mas, apesar de se manterem concentrados e dedicados no que estavam a fazer, considero que neste momento foi fulcral a presença de um docente para transmitir alguma confiança em continuar porque nesta fase é inevitável que surjam enganos e, consequentemente, arrependimentos que levam o aluno a desinteressar-se facilmente do seu trabalho. Nesse sentido, é necessário que todos os alunos compreendam que os avanços e recuos são parte integrante do processo de aprendizagem. De outro modo, se assim não fosse, provavelmente o aluno diminuiria o empenho dedicado à tarefa, prejudicando assim a qualidade dos resultados e da aprendizagem. Contudo, é igualmente importante analisar, reconhecer e elogiar quando o trabalho é concretizado de forma positiva. Sendo que, em ambas as situações, é pertinente refletir com o aluno e perceber onde é possível melhorar. Deste modo:

“Encara-se o aluno como agente na sua aprendizagem (...) o aluno não só adquire a capacidade de autogerir a sua aprendizagem, como o próprio professor se aproxima gradualmente de uma pedagogia apropriativa, já que o seu conhecimento não serve para estabelecer uma relação dominador-dominado, mas antes para orientar o aluno na sua aprendizagem e crescimento global. (...) O percurso de aprendizagem, nesta área disciplinar, só faz sentido se for voluntário, pois quando existe

vontade de aprender e se retira prazer desse processo, as consequências são bastante positivas.” (Palma e Terrasêca, 2011: 51).

Logo, a aprendizagem do Desenho, revela-se mais eficaz quando se absorve os conhecimentos de todo o processo vivido. Partindo das diversas experiências alcançadas, o aluno interioriza saberes teóricos e psicomotores que vão influenciar a sua performance no desenho. Mas, como referem Ana Isabel Palma e Manuela Terrasêca, “Desenhar exige não só o domínio da técnica e dos materiais, como também uma relação estreita entre a linguagem gráfica e a capacidade percetiva, representativa e interpretativa do indivíduo.” (2011: 51). É na continuidade deste processo de aprendizagem que “surge a ideia de expressividade gráfica e marca autoral, uma vez que, quando o indivíduo incorpora o desenhar, os registos gráficos deixam de ser relatos neutros e impessoais, para surgirem como afirmação das emoções, das vivências, de um pensamento, de um *ductus* próprio.” (ibidem).

Para clarificar e evidenciar o processo de aprendizagem do aluno, considereei pertinente desenvolver ao longo de todas as propostas um portfólio não só como objeto pessoal, mas também enquanto instrumento e metodologia de trabalho. Este seria encarado como uma área de liberdade para guardar experimentações de materiais, técnicas ou modos de representar, criando assim um espaço de desenvolvimento de ideias e perceção da evolução, traduzido num instrumento físico de avaliação do processo de aprendizagem da disciplina de Desenho A.

Fase de Reflexão²⁷

Já na reta final do projeto revelou-se pertinente desenvolver, em grupo, um momento de reflexão acerca do trabalho desenvolvido. Nesse sentido, no dia 13 de abril de 2016, dei início à aula de Desenho solicitando que organizassem a sala numa espécie de mesa redonda, para que todos nos pudessemos sentar em torno dela. Imediatamente, começaram a surgir inquietudes quanto ao que íamos fazer, mas apenas informava que íamos conversar, algo que para uns se

²⁷ Ver Anexo 2, Exercício 17.

revelava ser uma “aula de sonho” (Diário, 04.16) enquanto, para outros, era o início do desconforto de uma situação à qual não estavam habituados.

Comecei por distribuir pela turma notas do jogo Monopólio informando que cada aluno deveria possuir uma e todas apresentavam exatamente o mesmo valor. No entanto, esse valor era indiferente, neste contexto a nota apresentava-se apenas com um objeto alegórico, eleito para definir o ato de votar. Isto é, com este exercício, pretendia-se que cada aluno encarasse a personagem de um artista conceituado e apresentasse a sua obra de forma convincente, elaborando uma memória descritiva sobre a mesma. O objetivo era o de partilhar o processo e convencer os colegas acerca da potencialidade do trabalho desenvolvido. Posteriormente, questionou-se a turma sobre quem estaria interessado em investir e adquirir o referido feito e levá-lo para casa, sendo que os interessados deveriam erguer a nota. No seguimento destas intervenções, surgia um momento de esclarecimento e justificação quanto ao interesse ou desinteresse pelo trabalho mencionado. Deste modo, os alunos elaboravam uma apreciação sobre o processo de trabalho uns dos outros, referindo o que consideravam estar bem ou mal, o que poderiam ter feito diferente ou melhor e ainda motivavam com sugestões a ter em conta num próximo trabalho. Importa esclarecer que todo o processo de trabalho era analisado e exposto à turma, nomeadamente pesquisas, esboços, experiências e um quadro resultante deste percurso.

Este exercício em grupo contribuiu para desenvolver a capacidade de interpretação e comunicação com os outros, apesar do risco de sentimento de intimidação por parte daqueles que se apresentam mais tímidos perante um grande número de pessoas. Para iniciar a atividade houve uma aluna que se voluntariou para ser a primeira a apresentar o seu trabalho e, como era lhe habitual, apresentava uma atitude desinibida e confiante quanto àquilo que estava a fazer. O seu discurso revelava-se descontraidamente convicto e credível, apresentando todos os passos do seu percurso de aprendizagem e justificando-os com os seus objetivos iniciais. Para início este revelou ser um bom exemplo daquilo que se pretendia, mas para alguns estudantes, traduziu-se num fator desmotivante devido ao receio de não conseguir corresponder às expectativas ali criadas.

Porém, este tipo de contextos coletivos contribuem para o desenvolvimento da personalidade do aluno, pois perante tais confrontos pressupõe-se que este vá ao encontro do seu próprio caráter. Neste contexto, a turma “contribui não só para o processo de ensino-aprendizagem, como para o processo de formação do aluno e da sua singularidade. Embora o grupo exerça influência na formação da personalidade dos seus elementos, este facto não impede cada um de evoluir em direções distintas sem que isso prejudique a sua integração.” (Palma e Terrasêca, 2011: 52).

Tendo em conta que nas fases anteriores foi adotado um sistema mais individualizado, no qual a partilha de conhecimentos acontecia maioritariamente entre professor-aluno, nesta etapa, a partilha revelou-se o cerne da atividade, uma vez que permite compreender as diferentes perspetivas dos alunos quanto ao trabalho que desenvolveram. Pois, apesar dos conhecimentos se revelarem por vezes idênticos, a compreensão dos mesmos é sempre dissemelhante dependendo do indivíduo. Este género de dinâmica, com adolescentes, provoca de igual modo cordialidades e divergências, logo é crucial que o docente mantenha uma posição neutra para que os alunos possam gerir autonomamente as adversidades que surgem. No entanto, a intervenção do professor é por vezes necessária, quer para controlar a atividade e mantê-la na orientação correta, quer para evitar situações que firam a suscetibilidade dos alunos e produzam efeitos negativos na sua autoconfiança. Logo, é importante o professor permanecer atento a todos os pormenores, de modo a criar um bom ambiente na sala de aula.

Uma prática de Autoavaliação e Heteroavaliação

Apesar de este exercício ter como finalidade a partilha de conhecimentos e experiências vividas ao longo do processo, tinha também como objetivo abordar uma prática de auto e hetero avaliação, ainda que este propósito não fosse partilhado com os alunos desde início, com o intuito de não condicionar as intervenções e torná-las mais autênticas.

Atendendo a que este tipo de avaliação se limita, muitas vezes, a opções burocráticas relacionadas com o preenchimento de tabelas no final de cada

período letivo, julgo ser fundamental incorporar no processo de aprendizagem um momento onde a capacidade crítica dos alunos seja estimulada. Pois se assim não for, e dado que a avaliação representa um meio de ajuda na aprendizagem, que sentido teria desenvolvê-la sem escutar os alunos?

Contudo, levando em conta que esta se revela uma prática pouco explorada é compreensível que, no início, as intervenções sejam curtas e pouco desenvolvidas ou por vergonha ou então porque de facto não é habitual refletir-se sobre as tarefas, pois o ato de fazer é que é significativo. Consequentemente, com o avançar da atividade a maioria dos alunos não se sentia confortável em tecer comentários acerca do trabalho dos colegas e quando o faziam mencionavam essencialmente aspetos positivos. Logo, foi necessário intervir no sentido de os fazer entender a finalidade do exercício e como deveriam agir para que se ajudassem uns aos outros.

Deste modo, à medida que esta se torna uma prática habitual, revela-se mais simples para os alunos compreender “que a aprendizagem é um processo em construção, que os erros não são uma vergonha mas uma certa forma de saber, que necessita ainda de transformações e enriquecimentos, é possível fazer deste procedimento avaliativo um momento de aprendizagem significativo tanto individual como social.” (Santos *et al.*, 2010: 85),

Na aula seguinte a este exercício de avaliação, após já terem refletido sobre o sucedido, julguei ser pertinente perceber o que consideravam sobre a prática realizada. Ao analisar as opiniões, concluo que de facto este se revela um método pertinente, para os alunos, no processo de aprendizagem.

“Eu na minha opinião pessoal gostei bastante da avaliação com as notas do monopólio porque nos esforça a ganhar mais autoconfiança a falar em público e podemos aprender com as críticas que nos são dadas.” Afonso

No entanto, os constrangimentos surgem em função da exposição oral, à qual não estão habituados e por isso julgam que os prejudica.

“Não gostei de ter falado sobre o meu trabalho porque não consigo falar em frente a muita gente e tenho vergonha” Teresa

“Não tenho muito jeito para falar em público.” João

Por essa razão, assumem uma posição mais negativa, pois consideram que não se justifica investir neste exercício.

“Acho que a avaliação devia continuar como está, e não como na aula anterior de falar sobre o nosso trabalho, pois eu não gosto muito de falar em público, mais vale a professora ver e avaliar.” Maria

Contudo, “quando um aluno afirma que não gosta de um determinado exercício, nem sempre corresponde à verdade, já que, muitas vezes, se trata apenas de uma reação defensiva a uma atividade que o confronta com as suas fragilidades.” (Palma e Terrasêca, 2011: 42). Deste modo, parece-me importante continuar a insistir na linguagem como um meio para estruturar o pensamento, desta forma, estamos a contribuir para enriquecer o conhecimento de todos os intervenientes. Uma vez que, estas

“Tarefas de co-avaliação (...) obrigam a uma intervenção da linguagem como processo mediador do diálogo avaliativo e em simultâneo na própria aprendizagem. As interações obrigam a ir clarificando cada vez mais o que se pensa sobre algo e, também, a alargar o ponto de vista pessoal e a ganhar distância da experiência imediata, neste caso do trabalho do colega. De uma experiência coletiva se vai passando a uma apropriação individual de um saber, ou pelo menos ao reconhecimento de que é ainda necessário algo para que essa apropriação fique completa.” (Santos *et al.*, 2010: 85).

O facto de esta tarefa exigir uma explicação em torno do que se fez reforça a utilidade da linguagem, isto é, revela-se primordial o desenvolver da expressividade de modo a tornar o discurso o mais claro e fundamentado possível. Desta forma, fica igualmente mais simples falar sobre o que foi feito e o que os outros fizeram, tirando partido de ambos os discursos.

CAPÍTULO III

O PORTFÓLIO - UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO QUE RECONSTRÓI O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Apresentação do Portfólio

O portfólio constitui um instrumento de avaliação utilizado nos diversos níveis de escolaridade devido à sua vertente formadora. Apresenta-se como um recurso regulador das aprendizagens que permite destacar experiências significativas, contextualizar ações e desenvolver o pensamento reflexivo. Nas Artes Visuais, trata-se de um elemento bastante comum a artistas ou fotógrafos, uma vez que permite organizar os trabalhos mais relevantes com o intuito de os poder divulgar. Contudo, compreender este conceito num contexto de sala de aula equivale a encontrar uma série de entendimentos do que um portfólio pode representar. Mas, o sentido que aqui lhe pretendo atribuir, pressupõe essencialmente construir um elemento que contribua significativamente para a aprendizagem do aluno e que venha de certa forma reconstruir o processo de aprendizagem vivido no capítulo anterior.

O que se pretende não é um *dossier* assente numa racionalidade simplista e instrumental, tal como Fernando Hernández refere:

“Um portfólio é algo mais do que uma recompilação de trabalhos ou materiais colocados numa pasta, ou os apontamentos e notas tomadas em sala de aula passadas a limpo, ou uma coleção de lembretes de aula colados num álbum. Um portfólio não significa apenas selecionar, ordenar evidências de aprendizagem e colocá-las num formato para serem apresentadas.” (1999: 166)

Ao invés de uma mera acumulação de elementos, pretende-se que seja resultado de um processo de aprendizagem, composto por momentos de seleção e reflexão. Como García menciona, o portfólio como meio de aprendizagem consiste num método de organizar, avaliar, ordenar, estruturar, visualizar e valorizar o processo. Deste modo, é possível atribuir coerência e unidade a conteúdos relacionados com a disciplina que, muitas vezes, são suscetíveis a interpretações descontextualizadas. (2012: 121) Neste sentido, como referem Pinto e Santos (2006), além do aluno desenvolver capacidades comunicativas e cognitivas é ainda possível alcançar uma série de aptidões relacionadas com o processo de aprendizagem, nomeadamente: a responsabilidade para gerir as aprendizagens, uma atitude crítica e reflexiva sobre as aprendizagens adquiridas e ainda uma habilidade para analisar e

compreender o processo de evolução. Uma vez que, a organização e seleção de conteúdos que constituem o portfólio são da responsabilidade de quem o constrói, este torna-se um objeto individualizado que permite o formando tomar uma consciência mais profunda de si. Permite que o aluno compreenda como a sua forma de pensar influencia as suas práticas. Contudo, é necessário ter em conta que o professor assume um papel fundamental neste processo de construção, uma vez que orienta com o intuito de auxiliar o aluno a ir ao encontro do seu desenvolvimento pessoal.

Especificamente na disciplina de Desenho A, este elemento revela-se benéfico uma vez que:

“Es una forma visual de mostrar tanto el proceso como los resultados de un trabajo; Permite desarrollar la personalidad, e individualidad del alumno, al igual que promueve el intercambio de ideas en el colectivo escolar; Estimula la imaginación y la creatividad a través de los diferentes ítems que se incorporan con la finalidad de alcanzar un producto diseñado con sello propio, elaborado de una forma original; Favorece la comprensión y la reflexión de la producción artística mediante la observación y análisis detenido del contenido incluido en el portafolio.”
(García, 2012: 124)

Através desta conduta, obtém-se o trajeto educativo do aluno, apresentado num suporte físico que permite qualquer pessoa “apreciar os momentos mais significativos de seu percurso, ao mesmo tempo que adquirem uma visão global do mesmo” (Hernandéz, 1999: 165). Deste modo, o professor tem oportunidade de refletir sobre o progresso, permitindo-lhe ao mesmo tempo, introduzir mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Esta metodologia traduz-se num meio, para que o aluno desenvolva a sua capacidade de refletir sobre o que faz e como faz, ou como refere García para responder a questões como:

“ Por qué hago este trabajo con este procedimiento?; Qué valor tiene para mí?; Qué significado se puede extraer?; Qué aporta a mi aprendizaje y formación?; Qué emociones, deseos e ilusiones me ha producido esta experiencia estética?” (2012: 129).

Desta forma, é atribuída ao aluno uma maior autonomia na tomada de decisões no que compete à organização e seleção dos materiais que evidenciam o seu progresso e podem ser parte integrante do portfólio. Mas, tendo em conta que se pretende dar resposta a determinadas finalidades pré-estabelecidas, revela-se primordial que o aluno especifique a razão de ter selecionado determinadas evidências, para que a sua linha de pensamento seja clara.

O que define o portfólio como um objeto de avaliação sustentável não é o seu formato físico, mas sim a concepção de aprendizagem que transporta.

“O que definitivamente o particulariza é o processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as actividades realizadas para a sua concepção, a maneira como cada aluno explica o seu próprio processo de aprendizagem, como dialoga com os problemas e temas da série e os momentos-chave em que o estudante considera (e coloca para contraste com o grupo e o com o professor) em que medida superou ou localizou um problema que dificulta ou permite continuar aprendendo.” (Hernández, 1999:166).

Deste modo, pretende-se que o portfólio se assuma como um elemento indispensável ao processo educativo do aluno, uma vez que possibilita reunir todo o tipo de informação usada na sua aprendizagem, tornando claro o percurso realizado. Assim, também o professor verifica essa evolução pois acompanhar o processo de construção do portfólio revela-se vantajoso, na medida que permite conhecer melhor o aluno. Através dos momentos de interação e da estreita comunicação que se desenvolve entre ambos torna-se significativamente, mais simples, desdramatizar e desvendar o processo avaliativo.

Avaliar o Portfólio

Do meu ponto de vista, o portfólio constitui um instrumento favorável à avaliação, pois contribui para proporcionar uma avaliação mais contextualizada no processo de aprendizagem, uma vez que se apresenta quase evidente relacionar o ensino com as evidências que nele são apresentadas. Nesse sentido, propicia, também, uma avaliação dinâmica porque resulta da interação professor-aluno, e fundamentada porque permite que o aluno tome consciência

das suas aprendizagens facilitando o processo de autoavaliação e desenvolvendo a sua capacidade de argumentação no momento de as defender.

Deste modo, assente numa perspectiva construtivista “ a avaliação permite apreender aquilo que o sujeito que aprende não apenas compreende, mas também aquilo que consegue fazer. A utilização do portfólio permite abordar a avaliação nesta perspectiva, centrando-nos nos processos de aprendizagem.” (Simão, 2005: 85). Por essa razão, revela-se essencial compreender as “funções da estratégia portfólio, funções essas que passam pela partilha de processos de formação e de avaliação pelos vários intervenientes, no sentido de uma aproximação sistemática e dinâmica aos momentos de aprendizagem, sejam eles de que natureza forem e seja qual for a especificidade dos contextos nos quais ocorrem.” (Simão, 2005: 86).

Desta maneira, estamos a promover uma avaliação autêntica que se centra no progresso do trabalho que o aluno faz diariamente, ao invés de apresentarmos um instrumento de avaliação descontextualizado, como o exame nacional onde se expõe uma falta de relação entre o que é avaliado e o que se desenvolve durante as aulas. Este género de instrumento, além de contrariar toda a ideia de avaliar um processo, não permite que o aluno mostre realmente os seus conhecimentos e capacidades, uma vez que, é realizado em tempo reduzido e apresenta critérios ambíguos que dificultam um consenso na sua interpretação. Tendo em conta que o exame apenas tem essencialmente a função de fiscalizar, controlar, medir e seleccionar os alunos, revela-se mais pertinente que o aluno desenvolva um portfólio referente aos três anos letivos da disciplina, para que, este seja avaliado e surja como resultado de um processo de aprendizagens. Além disso, este portfólio resultava num objeto de divulgação das potencialidades do trabalho desenvolvido pelo aluno, que poderia ser apresentado enquanto currículo artístico. Deste modo, podemos então:

“Encarar o portfólio numa perspectiva somente avaliativa, ou seja, entendido como uma organização de processo assente numa relação de informação e de documentos como as melhores representações das competências, das destrezas e das atitudes com destaque selectivo ou numa perspectiva formativa, onde se incluem os erros, as tentativas falhadas, os medos, os constrangimentos, as limitações, os sonhos,

adquirindo, assim, um destaque compreensivo dos processos naturais do desenvolvimento humano.” (Simão, 2005: 88)

E como Hernández refere:

“Avaliar um portfólio, ou seja, pronunciar-se em relação ao valor educativo e formativo do processo reconstruído, e se quisermos, qualificá-lo, não é mais difícil do que avaliar e qualificar o saber explicitado num exame, num ensaio, num trabalho de pesquisa ou num projeto de trabalho, ainda que possa ser, e de fato o é, pela quantidade e diversidade de informação que se recolhe, mais trabalhoso.” (1999: 172).

Nesse sentido, é necessário que exista uma transparência inicial quanto ao propósito do portfólio para que as aprendizagens do aluno sejam reflexo das finalidades propostas pelo professor. Deste modo, também o docente beneficia, uma vez que tem como referência onde se pretende que o aluno chegue para que não se perca no seu discurso, e assim poderá auxiliar o aluno através de apreciações críticas fundamentadas, de acordo com os critérios propostos. Mas como já referi, os critérios exigem particular atenção quanto à sua formulação pois devem resultar de um consenso entre professores e alunos, para que a linguagem utilizada seja clara para todos. Segundo Teresa Eça (2003), nas artes visuais a avaliação deve ser holística e os critérios enunciados devem ser utilizados com flexibilidade, nesse sentido, a autora seleciona cinco critérios que considera fundamental serem negociados, entre os intervenientes, para avaliar um portfólio. Nomeadamente:

- “ 1- Regista ideias, experiências, informação dada e opiniões em formas visuais e outras apropriadas às intenções.
- 2- Analisa criticamente e utiliza no seu trabalho fontes da cultura visual mostrando compreensão de propósitos, significados e contextos.
- 3- Desenvolve ideias através de exploração, experimentação e avaliação.
- 4- Apresenta um conjunto organizado de trabalhos e produto final, evidenciando uma resposta pessoal coerente e informada, e realizando intenções.
- 5- Avalia e justifica o mérito do seu trabalho.”

Uma vez esclarecidos os critérios, cada aluno tem a liberdade de seguir a lógica de orientação que entender, isto é, cada um tem a possibilidade de definir o seu caminho na construção do portfólio, contudo os critérios existem para que no decorrer de cada ação todos se proponham a atingir uma determinada qualidade.

A implementação do Portfólio na turma

Em virtude da minha convicção neste instrumento de avaliação enquanto prática na sala de aula, resolvi implementar o seu uso na turma P (10º ano) Assim, no início do 2º período letivo, após apresentar o projeto já mencionado no capítulo anterior, foi também exposta a ideia do portfólio. Deste modo, segui o parecer de Hernández:

“Um portfólio deve iniciar por uma explicação, por parte do docente, da finalidade dessa atividade, de maneira que o estudante saiba o que se espera dele ou dela antes de começar a pensar sobre a que evidências recorrerá para refletir a respeito de sua trajetória de aprendizagem. Isso implica que o portfólio, como meio de avaliação, deva ser apresentado e negociado ao iniciar-se o período letivo, dada a importante mudança que significa não só na própria avaliação, mas também na forma de conceber e representar o ensino e a aprendizagem.” (1999: 166-167).

Neste contexto, o conceito de portfólio foi discutido com os alunos através de um texto informativo no qual ficaram explícitos os objetivos deste instrumento e esclarecido que este seria da responsabilidade de cada um, na medida em que todos podem incluir aquilo que considerem pertinente para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, nomeadamente: desenhos realizados na aula ou fora dela, pesquisas, esboços, experiências, imagens, artigos de jornais, textos, músicas, vídeos, reflexões, etc. Essencialmente, pretendia-se uma recolha de elementos com significado no processo de aprendizagem do aluno. No entanto, tendo em conta que estas linhas orientadoras se revelaram insuficientes para compreender a finalidade do instrumento, considerei pertinente utilizar um exemplo visual para ajudar a atingir a interpretação pretendida.

Deste modo, começaram por surgir alguns exemplares com capas personalizadas²⁸, o que a meu ver veio despertar a capacidade de cada um se expressar com base nas suas preferências individuais. Contudo, era claro que os alunos não estavam ainda familiarizados com esta metodologia, pois estavam a atribuir-lhe um sentido contrário ao desejado ou seja, esta era apenas uma pasta arquivadora despida de reflexões. Por essa razão, foi necessário intervir com o intuito de alertar para a pertinência deste instrumento de avaliação. Neste seguimento, com base nos poucos elementos que compunham os portfólios, os alunos foram desafiados a refletir sobre o que os motivou a destacar determinados elementos. Este exercício permitiu renovar o conceito que os estudantes tinham acerca desta metodologia, de tal forma que este começou a ser visualizado como um instrumento principal à construção do processo de aprendizagem da disciplina. Segundo a perspetiva de alguns alunos a implementação deste instrumento foi positiva pois:

“É uma maneira de nos organizarmos melhor e de sermos mais rigorosos connosco próprios.” Ana

“Desta maneira temos os trabalhos mais organizados e no futuro, em entrevistas, vamos estar mais preparados para explicar o nosso trabalho.” Pedro

“Ajuda na avaliação, ajuda os professores a avaliar porque os trabalhos vão bem organizados por ordem cronológica” Rui

Mas perceber as potencialidades deste instrumento de trabalho exige tempo e, neste caso, apesar da experiência se revelar positiva, o tempo foi pouco para desenvolver e compreender o contributo deste dispositivo para o processo de aprendizagem. Um ano letivo, apesar de se revelar considerável para iniciar uma investigação deste género, não permite desenvolvê-la a fim de perceber ou retirar conclusões generalizadas do portfólio enquanto instrumento de formação, nesta disciplina específica. Aliás, tendo em conta que se tratava de uma turma de 10º ano, vinda do ensino básico, que se encontra imbuído de um espírito de dependência em relação às diretrizes que o professor fornece, disponibilizar um instrumento de avaliação capacitado de liberdade na construção do conteúdo,

²⁸ Ver Anexo 2, Exercício 18, 19, 20.

revela-se de certa forma desorientador para o aluno. Contudo, considero que os portfólios que os alunos construíram representam, apesar de pouco explorados, um bom testemunho das aprendizagens da disciplina de Desenho A. Este instrumento possibilitou que o aluno mantivesse um diálogo consigo próprio, uma vez que permitiu tornar-se num bom auxiliar de reflexão e numa estratégia provocadora de ação assente nas aprendizagens.

Ainda assim, importa ter em conta que, como João Grilo e Constança Machado referem:

“O portfólio está longe de ser, como alguns esperam, a palavra mágica que só pelo simples facto de aparecer nos regulamentos e de andar nas bocas de formandos e supervisores irá inevitavelmente melhorar a qualidade da formação e torná-la mais inovadora. Muito pelo contrário, se encarado de ânimo leve, a sua natureza pode ser facilmente subvertida, transformando-se apenas numa nova forma de designar e perpetuar velhas formas de pensar e actuar.” (2005: 42).

Logo, em futuras investigações, com mais tempo, revela-se essencial procurar, antes de tudo, encontrar com os alunos um melhor entendimento dos aspetos que o portfólio busca explorar. Só assim será possível aprofundar a questão no sentido de ir ao encontro da implicação que o uso do portfólio reflexivo enquanto instrumento formativo tem na disciplina de Desenho A.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita do relatório de estágio teve como tema central, a avaliação na disciplina de Desenho A, pensada e exercida de modo a contribuir para a aprendizagem dos alunos. Partindo da pesquisa teórica desenvolvida, foi possível praticar as metodologias descritas nos capítulos anteriores.

Contudo, a avaliação abrange distintos conceitos e variadas práticas, logo foi necessário tomar decisões de modo a relacionar as experiências desenvolvidas no estágio com os princípios teóricos. Deste modo, após clarificar o conceito de avaliação, procurei analisar as práticas desenvolvidas na sala de aula, com base nos conceitos que considero mais pertinentes. Nomeadamente, “o que avaliar?”, neste caso, o processo, que propicia o “como avaliar?” através do instrumento portfólio. No entanto, destaca-se ainda a importância dos critérios de avaliação, do trabalho por projetos, do erro no desenho e do envolvimento do aluno na avaliação através da auto e heteroavaliação. Apesar do foco incidir nas práticas relatadas, foram desenvolvidas outras atividades, nomeadamente: a montagem de uma exposição final coletiva e a realização de dois murais coletivos, que exigiram por em prática diversas capacidades dos alunos. Além disso, foram realizados alguns exercícios de autoavaliação e heteroavaliação que se tornaram numa prática normal na turma.

Dos testemunhos que recolhi considero que, apesar de estas não se tratarem de práticas habituais, revelaram-se bastante positivas na medida em que a maioria as aceitou de bom grado pois compreendeu que se tratavam de relevantes momentos de aprendizagem.

Esta investigação permitiu ainda, enquanto professora/estagiária/aluna, tomar consciência das implicações que as práticas avaliativas transportam, por essa razão, reconheço que este é um longo processo que exige reformulação e mudanças frequentes, consoante sejam identificados aspetos a melhorar. Existem outras práticas avaliativas ao serviço da aprendizagem, logo cabe ao professor selecionar aquelas que melhor se ajustam a cada momento.

Contudo, a avaliação com base nas práticas apresentadas, apesar de ser vantajoso para professores e alunos requer um esforço de ambas as partes.

Mas, a meu ver, revela-se mais adequado realizar uma avaliação com base no cotidiano da sala de aula apesar de esse não ser um percurso fácil, em particular quando estamos perante uma turma marcada pela avaliação classificativa. Por essa razão, este é um processo que necessita de tempo para se desenvolver e alcançar objetivos.

Assim, importa que a prática reflexiva em torno da avaliação seja uma constante no cotidiano de um professor. Analisar e questionar as ações desenvolvidas e cruzá-las com outros elementos propícia uma evolução a nível pessoal e profissional, uma vez que faz agir de modo mais consciente. Todavia, julgo que a avaliação é uma área de investigação complexa, pelo que considero irrisório concluir este assunto porque não se encerra em si mesmo, pelo contrário, propicia novas reflexões

BIBLIOGRAFIA

ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1986). “L’évaluation comme interprétation”, in *Pour*, nº 107, Junho, Julho, Agosto, pp. 120-127. [Tradução: Manuela Terrasêca]

ATKINSON, Dennis (1998). “The Cultural production of ability in drawing”, *International Journal of Inclusive Education*, pp. 45-54

BARREIRA, Sofia (2014). “Sobre o ‘erro’ no desenho: ‘(...) eu tenho algumas coisas para dizer.”, “Erro”, *Encontros Estúdio Um*, pp. 15-23

BISMARCK, Mário (2001). “Desenhar é o Desenho”, in *Actas do Seminário: Os Desenhos do Desenho – Nas Novas Perspetivas sobre o Ensino Artístico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.

CARNEIRO, Alberto (2001). “O Desenho, projecto da pessoa”, in *Actas do Seminário: Os Desenhos do Desenho – Nas Novas Perspetivas sobre o Ensino Artístico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

CARVALHO, Vera (2013) *A retrospectiva de um estágio, O lugar do erro na prática de desenho em sala de aula*. Relatório de Mestrado Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. (2003). "Manifesto por um pensamento da diferença em educação". In: _____. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, p.9-17.

EÇA, Teresa (2003). “Educação Artística: Traçados Contemporâneos - Avaliar Portfolios no ensino das artes visuais”, *Revista Aprender*, nº27, Maio, pp. 75-82.

FERNANDES, Domingos (2004). “Conceptualizações da Avaliação”, in *Avaliação das aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios*. Lisboa: Texto Editora, pp 10-13.

FERNANDES, Domingos (2010). “Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional”, in Maria Esteban e Almerindo

Afonso (org.) *Olhares e Interfaces – Reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, capítulo 1, pp. 15-30.

FISHER, Jean (2003). “On drawing”, in *The stage of drawing*, pp.217.

GARCÍA, Francisco (2012). “El portafolio como recurso didáctico en el ámbito de la educación artística y la cultura visual”, in Fernando Hernández e Antonio Aguirre (org.) *Investigación en Las Artes y La Cultura Visual*. Barcelona: Universidade de Barcelona. Dipòsit Digital, pp. 121-137.

GIANGREGORIO, Guido (2001). “Desenho, história e processo”, in *Actas do Seminário: Os Desenhos do Desenho – Nas Novas Perspetivas sobre o Ensino Artístico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.

GRILO, João; MACHADO, Constança (2005). “Portfolios” Reflexivos na Formação Inicial de Professores de Biologia e Geologia: viagens na terra do eu”, in Idália Sá-Chaves (org.) *Os “Portfolios Reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, pp. 21-50

GUBA, Egon e LINCOLN, Yvonna (1989). *Fourth generation of evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

SANTOS GUERRA, Miguel (1993). “La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora”, in *VIII Jornadas de Estudio sobre la Investigación en La Escuela*, nº20, Universidad da Málaga.

SANTOS GUERRA, Miguel (2009). *Almas tatuadas. Aprendizagens sobre a avaliação a partir da experiência*. *Sísifo*, 09, pp. 101-114.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat (1998). “Los proyectos de trabajo. Una forma de organizar los conocimientos escolares”, in *La organización del curriculum y proyectos de trabajo. Es un caleidoscopio*. Ice-Grao, 7ª. Ed. Barcelona

HERNÁNDEZ, Fernando (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

HERNÁNDEZ, Fernando (2000). “Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidade”, *Educar*, 26, pp. 39-51.

JESUS, Joaquim (2012). “Processos em (re)processo” , in Fenando Hernández e Antonio Aguirre (org.) *Investigación en Las Artes y La Cultura Visual*. Barcelona: Universidade de Barcelona. Dipòsit Digital, pp. 212-222

MUNARI, Bruno (1968). *Design e Comunicação Visual*. Lisboa: Edições 70.

NICOLAIDES, Kimon (1969) *The natural way to Draw – A Working Plan for Art Study*. Boston: Houghton Mifflin.

PACHECO, José (1998). “Avaliação da aprendizagem”, in Leandro Almeida e José Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.

PALMA, Ana Isabel; TERRASÊCA, Manuela (2011). “O despertar do Ductus no ensino e na prática do Desenho”, *European Review of Artistic Studies*, vol.2, n.2, pp. 31-57.

PINTO, Jorge e SANTOS, Leonor (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Temas Universitários.

RAMOS, Artur; QUEIROS, João Paulo; BARROS, Sofia Namora; REIS, Vítor (2001). PROGRAMA DE DESENHO A 10º ANO, CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS, Ministério da Educação.

RAMOS, Artur; QUEIROS, João Paulo; BARROS, Sofia Namora; REIS, Vítor (2001). PROGRAMA DE DESENHO A 11º e 12º ANOS, CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS, Ministério da Educação departamento do Ensino Secundário.

RAMOS, Elsa; PROFÍRIO, Manuel (2008). *Manual do Desenho – Ensino Secundário 10º Ano de Escolaridade*. Porto: Edições Asa.

REIS MONTEIRO, Agostinho (2000). “Ser professor”, in *Inovação*, v. 3, n. 2-3, pp. 25-26

RODRIGUES, Ana (2003). *O que é Desenho?*. Lisboa: Quimera Editores.

RODRIGUES, Rosa (2011). *Avaliar? Que finalidades? Uma reflexão em torno da avaliação em artes visuais*. Relatório de Mestrado Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

ROSE, Nikolas (2001). “Inventando nossos eus”, in Tomaz Tadeu da Silva (org.), *Nunca fomos humanos*,. Belo Horizonte: Autêntica.

SANTOS, Leonor et al. (2010). *Avaliar para Aprender – Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

SIMÃO, Ana (2005). “O Portfólio como Instrumento na Auto-Regulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado”, in Idália Sá-Chaves (org.) *Os “Portfolios Reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, pp. 84-100

TERRASÊCA, Manuela (2002). *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Porto: FPCE-UP. (Tese de Doutoramento)

ANEXOS

ANEXO 1 | Propostas de Trabalho

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

Projeto “RETRATOS”

Proposta de Trabalho 1

Disciplina	Hora	Sala	Ano/Turma	Data
Desenho A	T1 Segunda-feira 8.25-10.55h	C2	10ºP	07/01/2016
	T2 Quinta-feira 9.10-11.40h			11/01/2016

Metodologia:

Pretende-se que os alunos desenvolvam uma série de desenhos de observação do rosto. Cada registo terá uma duração entre 1 a 5 minutos, informação essa que será disponibilizada no decorrer da atividade. Os modelos serão os próprios alunos, que deste modo se irão organizar em pares, frente a frente, para que ninguém perca os exercícios. Assim, cada trabalho será realizado, no mínimo, duas vezes com o modelo alternado. No final das propostas de trabalho será disponibilizado aos alunos um espaço de exposição e discussão das atividades realizadas.

Primeiro exercício: Será proposto aos alunos que realizem um registo de observação do rosto do respetivo par, com a duração de 5 minutos.

Segundo exercício: Pretende-se que os alunos executem dois registos de observação do rosto sem levantar a caneta do papel. O primeiro com a duração de 1 minuto e o segundo de 2 minutos. Com modelo alternado.

Terceiro exercício: Solicita-se que cada aluno realize um registo de desenho cego. Isto é, sem olhar para o que está a desenhar pretende-se que olhe concentradamente para o rosto do colega. O exercício tem a duração de 2 minutos. O modelo é alternado.

Quarto exercício: Pede-se que cada aluno realize um registo com a mão não dominante. O registo tem a duração de 1 minuto. O modelo é alternado.

Quinto exercício: Pretende-se que cada aluno elabore dois registos do rosto de perfil. O primeiro exercício com a duração de 1 minuto e o segundo com 3 minutos. O modelo é alternado.

Sexto exercício: Será proposto que cada aluno elabora dois registos do rosto inclinado para cima. O primeiro exercício com a duração de 1 minuto e o segundo com 3 minutos. O modelo é alternado.

Conteúdos programáticos:

Neste sentido será explorado o conteúdo “Procedimentos”, essencialmente no que se refere aos Ensaios: processos de análise, mais concretamente o estudo de formas naturais:

- Estudo do corpo e rosto: proporção, harmonia e linhas estruturantes.

Recursos educativos:

Materiais riscadores

Folhas A3

Instrumentos de avaliação:

Portfólio

Projeto “RETRATOS”

Proposta de Trabalho 2

Disciplina	Hora	Sala	Ano/Turma	Data
Desenho A	T1 Segunda-feira 8.25-10.55h T2 Quinta-feira 9.10-11.40h	C2	10ºP	18/01/2016 21/01/2016

Metodologia:

O nosso rosto pode transmitir muitas expressões diferentes. Expressões essas que surgem do funcionamento dos músculos da face. Estes colocam as sobrancelhas, os olhos, o nariz e a boca em posições distintas transmitindo assim sentimentos totalmente diversos. Deste modo, pretende-se que os alunos observem e desenvolvam dois desenhos das expressões do rosto. Cada registo terá a duração de 1 e 5 minutos respetivamente. Os modelos serão os próprios alunos, que deste modo se irão organizar em pares, frente a frente, para que ninguém perca os exercícios. Assim, cada trabalho será realizado, no mínimo, duas vezes com o modelo alternado. No final da proposta de trabalho será disponibilizado aos alunos um espaço de exposição e discussão das atividades realizadas.

Será proposto aos alunos que realizem dois registos de observação das expressões:

1. Expressão Serena
 2. Expressão Desconfiada
 3. Expressão Sorridente
 4. Expressão Espanto
 5. Expressão Desanimo/ Preocupação
 6. Expressão Irritação/Fúria
 7. Expressão Careta
- Num primeiro momento e em apenas 1 minuto, um registo simples que permita compreender a posição das sobrancelhas, dos olhos, do nariz e da boca.

- A segunda proposta será de 5 minutos e pretende-se que os alunos façam o mesmo exercício de observação, mas desta vez num registo mais completo onde além dos elementos já mencionados tenham especial atenção as rugas faciais.

Conteúdos programáticos:

Neste sentido será explorado o conteúdo “Procedimentos”, essencialmente no que se refere aos Ensaios: processos de análise, mais concretamente o estudo de formas naturais:

- Estudo do corpo e rosto: proporção, harmonia e linhas estruturantes.

Recursos educativos:

Materiais riscadores

Folhas A3

Instrumentos de avaliação:

Portfólio

Projeto “RETRATOS”

Proposta de Trabalho 3

Disciplina	Hora	Sala	Ano/Turma	Data
Desenho A	T1 Segunda-feira 8.25-10.55h Quarta-feira 14.20-16.45h T2 Quinta-feira 9.10-11.40h	C2	10ºP	Inicia a 20/01/2016

Metodologia:

Esta proposta inicia com a apresentação de uma série de retratos e autorretratos de diversos artistas da História da arte. Os trabalhos das expressões elaborados nas aulas anteriores, serão expostos nas paredes da sala e os alunos serão convidados a selecionar, apenas, uma expressão que lhes interesse desenvolver. Partindo da escolha realizada, pretende-se que, individualmente, o aluno trabalhe o autorretrato encarando a expressão selecionada.

De seguida, é pedido aos alunos que selecionem uma referência, mais precisamente a obra de um artista (retrato), com a qual gostariam de trabalhar. O objetivo será transformar/recriar a obra, sendo que o rosto representado é o do aluno. Por fim, espera-se que o aluno compreenda e aplique as diferentes fases metodológicas da proposta nomeadamente:

Fase de análise: Pretende-se que os alunos elaborem uma pesquisa, em torno das questões do retrato. Espera-se que os alunos recolham imagens ou outros materiais, que deverão ser organizados no portfólio e apresentados na sala de aula para posterior discussão com os colegas e o professor. Com isto pretende-se aprofundar capacidades de pesquisa e proporcionar um confronto entre o conhecido e novas referências. Nesta fase deve ficar definido a obra do artista a explorar.

Fase criativa: Espera-se que nesta fase os alunos trabalhem o registo da sua expressão facial. Que experimentem materiais, técnicas e suportes, e selecionem a que pretendem explorar. Espera-se também, que os projetos sejam planificados com o apoio do professor para posteriormente serem executados. Durante a planificação e execução da proposta espera-se que os alunos colaborem com ideias e sugestões entre eles.

Fase de execução: Nesta fase deverá realizar-se a execução do trabalho final. Para a realização do mesmo, o aluno deverá apoiar-se em todos os dados e conhecimentos recolhidos nas fases anteriores. A proposta deverá ser realizada no decorrer das aulas para que seja acompanhada pelos colegas e pelo professor.

Fase de reflexão: Não só no final, mas também no decorrer da execução da proposta, espera-se que seja elaborada uma reflexão crítica individual e em grupo em relação aos trabalhos desenvolvidos. No final, deverá ser apresentada uma memória descritiva, na qual o aluno justifique as suas decisões durante o processo e faça uma reflexão quer a nível das questões do desenho, do autorretrato, mas também a nível da conceção de um projeto.

Conteúdos programáticos:

Neste sentido será explorado o conteúdo “Materiais”, “Sintaxe” e “Procedimentos”, no qual se destaca os “Ensaio: processos de análise”, mais concretamente o estudo de formas naturais:

- Estudo do corpo e rosto: proporção, harmonia e linhas estruturantes.

Recursos educativos:

Diversos materiais dependendo do projeto do aluno.

Instrumentos de avaliação:

Portfólio

ANEXO 2 | Exercícios das propostas de trabalho



Exercício 1 - Primeiras abordagens ao registo do rosto.



Exercício 2 - Registo de 5 minutos



Exercício 3 - Registo sem levantar a caneta do papel.



Exercício 4 - Desenho Cego.



Exercício 5 - Registo com a mão não dominante.



Exercício 6 - Registo com as duas mãos em simultâneo.



Exercício 7 - Registo do rosto de perfil.



Exercício 8 - Registo do rosto inclinado.



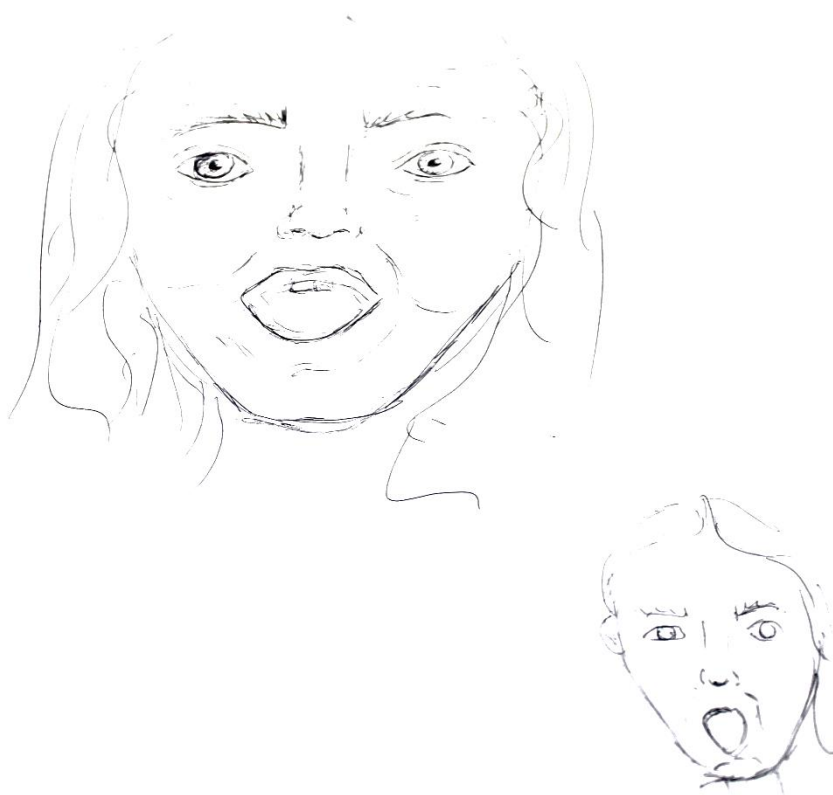
Exercício 9 - Registo da expressão serena.



Exercício 10 - Registo da expressão desconfiada



Exercício 11 - Registo de expressão sorridente.



Exercício 12 - Registo da expressão de espanto.



Exercício 13 - Registo da expressão de desânimo/ tristeza.



Exercício 14 - Registo da expressão de irritação/ fúria.



Exercício 15 - Registo de uma careta.



Exercício 16 - Processo da proposta de trabalho 3.



Exercício 17 - Exposição coletiva do Projeto Retratos.



Exercício 18 - Portfólio 1



Exercício 19 - Portfólio 2.



Exercício 20 - Portfólio 3.